



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CLA – CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**“A GENTE VAI BRINCAR DE QUE HOJE?”: UM MEMORIAL DE
ENCONTROS E RELAÇÕES**

CAMILA DE ABREU FEROLLA

NOVEMBRO DE 2025



F345 Ferolla, Camila de Abreu
A gente vai brincar de que hoje?: um memorial de
encontros e relações / Camila de Abreu Ferolla. -- Rio de
Janeiro : UNIRIO, 2025.
68 p.

Orientador: Paulo Ricardo Merisio .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Artes Cênicas, 2025.

1. teatro na educação infantil. 2. neoliberalismo. 3.
pedagogia da escuta. I. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CLA – CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS

**“A GENTE VAI BRINCAR DE QUE HOJE?”: UM MEMORIAL DE
ENCONTROS E RELAÇÕES**

CAMILA DE ABREU FEROLLA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

LINHA DE PESQUISA/ATUAÇÃO:
Processos Cênicos em Educação

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio

NOVEMBRO DE 2025

“A gente vai brincar de que hoje?”:

um memorial de encontros e relações

Camila de Abreu Ferolla

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas do Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio (Orientador)

Prof.^a Dr.^a. Marina Henriques Coutinho (UNIRIO)

Prof. Dr. Thiago Carvalho Meira (CAp - UERJ)

RIO DE JANEIRO, RJ – BRASIL

NOVEMBRO DE 2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico esse trabalho ao meu melhor amigo, que por acaso é meu marido, Juan Paz, por ser um exemplo de resistência e dedicação, por ter me apoiado e me incentivado a estudar cada vez mais.

Agradeço aos meus pais, Jacqueline e Fernando, e aos meus avós, em especial a minha bisa Rachel que esteve presente comigo, em pensamento, durante todo esse processo.

Agradeço aos professores de teatro que passaram pela minha vida, em especial ao orientador desse trabalho, Prof. Paulo Merisio e a Prof^a. Marina Henriques (componente da banca) que me ajudaram a entender que tipo de professora e artista eu desejo ser. Sigo investigando.

Agradeço aos meus colegas artistas e professores que compartilharam e seguem compartilhando comigo suas angústias, frustrações, alegrias, esperanças e aprendizados.

RESUMO

Esta dissertação, apresentada na forma de memorial, articula a trajetória profissional, a reflexão teórica e a prática pedagógica da autora como artista-docente de teatro na educação infantil em uma escola particular. A pesquisa parte da compreensão da infância como construção histórico-social, entendendo as crianças como sujeitos de direitos e produtoras de cultura. A sociologia das infâncias, o conceito de criança-performer, a noção de estado de infância e a pedagogia da escuta fundamentaram a reflexão sobre as potencialidades da aula de teatro como espaço de relação, escuta e criação. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a documentação pedagógica como estratégia metodológica para registrar, analisar e dar visibilidade aos encontros vividos em sala de aula ao longo de 2024. As análises evidenciaram como a aula de teatro pode favorecer experiências de liberdade, improviso e expressão artística, mesmo em contextos escolares atravessados pela lógica neoliberal, que influencia a organização da escola e as próprias infâncias. Ao narrar e refletir sobre situações do cotidiano, o trabalho identificou brechas possíveis para a construção de uma pedagogia relacional, entendida como criação de vínculos afetivos que vão sustentar o processo educativo, contribuindo para a formação de crianças que reconheçam a arte como possibilidade de expressão e participação no mundo.

Palavras-chave: teatro na educação infantil; neoliberalismo; pedagogia da escuta; infâncias

ABSTRACT

This dissertation, presented in the form of a memorial, articulates the author's professional trajectory, theoretical reflection, and pedagogical practice as a theatre artist-educator in early childhood education at a private school. The research is grounded in an understanding of childhood as a historical and social construction, recognizing children as subjects of rights and producers of culture. The sociology of childhoods, the concept of the child-performer, the notion of a state of childhood, and the pedagogy of listening provided the theoretical foundation for reflecting on the potential of theatre classes as spaces of relationship, listening, and creation. The study adopted a qualitative approach, using pedagogical documentation as a methodological strategy to record, analyze, and give visibility to the encounters experienced in the classroom throughout 2024. The analyses revealed how theatre classes can foster experiences of freedom, improvisation, and artistic expression, even within school contexts shaped by neoliberal logic, which influences both school organization and childhoods themselves. By narrating and reflecting on everyday situations, the study identified possible cracks for the construction of a relational pedagogy, understood as the creation of affective bonds that sustain the educational process, contributing to the formation of children who recognize art as a possibility for expression and participation in the world.

Keywords: theatre in early childhood education; neoliberalism; pedagogy of listening; childhood

SUMÁRIO

Introdução – p. 9

Metodologia – p. 14

ENCONTROS (e Relações) – p. 16

Crianças e Infâncias – p. 16

a) Sociologia das infâncias – p. 16

b) A criança-performer e a infância como improviso – p. 20

Contexto – p. 22

c) Neoliberalismo na escola – p. 22

d) Neoliberalismo nas infâncias – p. 22

e) Pedagogia da escuta e das relações – p. 27

f) Em busca de fissuras e frestas – p. 28

RELAÇÕES (e Encontros) – p. 37

a) 28 de março de 2024 ou diz a lenda que... – p. 37

b) 8 de abril de 2024 ou eu não fui ainda – p. 38

c) 9 de abril de 2024 ou silênciooooooooooooo – p. 41

d) 18 de abril de 2024 ou a briga pela bola – p. 44

e) 16 de maio de 2024 ou uma boa surpresa – p. 46

f) 21 de maio de 2024 ou o mar que virou túnel – p. 48

g) 23 de maio de 2024 ou quando o lixo merece um desenho – p. 50

h) Junho de 2024 ou o dia que eu virei um monstro – p. 53

i) 18 de junho de 2024 ou quando eu fui de peruca – p. 54

j) 27 de junho de 2024 ou o dia que o bode morreu – p. 55

k) 2 de julho de 2024 ou o dia que eu não estava a fim – p. 57

l) Segundo semestre de 2024 ou o menino de dez braços – p. 60

m) Segundo semestre de 2024 ou eu te amo mais que tudo no mundo – p. 62

Breves considerações finais: sobre a minha estética como professora – p. 64

Referências – p. 67

Introdução

Para mim, escrever não é fácil. Mais uma vez estou sentada em uma cadeira laranja macia, ouvindo os barulhos que vem da minha rua e pensando qual seria a melhor forma de começar a escrever esse trabalho. Decidi começar pelo começo. Por volta de 1984 meu pai conheceu a minha mãe e no final de 1988 eu nasci. Talvez seja um pouco demais voltar tanto no tempo. Vou adiantar um pouco. Passei boa parte da minha infância brincando com a minha bisavó Rachel e, provocando muito ciúme na minha avó Marly, eu também chamava a bisá de vó. Vó Quequel. Acho necessário começar falando dela, porque acredito que naqueles momentos eu entendi o que é ser artista e o que é ser criança. Se é que pensar essa separação é relevante. Vamos brincar de fedorento? Vó, conta aquela história de quando você fez uma peça de teatro na escola e arrancou a peruca da sua irmã com um espanador de pó! Ela era terrível, arteira, criança briguenta que mordida uma das mãos e fechava a outra em forma de soco para bater na irmã ou em quem fizesse mal para ela. Ela sempre me mostrava o que fazia com as mãos quando ficava brava na infância e eu achava engraçado perceber que mesmo depois dos 80 anos, quando ela se irritava com alguma coisa, repetia os mesmos gestos da pequena Rachel. No seu pequeno quarto com uma cama de solteiro, uma cadeira de balanço e um armário que escondia balas de leite, aprendi a ouvir histórias, a cantar, a jogar cartas, a imitar as pessoas, a imaginar. Ainda lembro do cheiro do quarto e do gosto da bala de leite, que ela fingia esconder e eu fingia não saber onde estava. Joga creolina nela, joga creolina nela! Era o que a gente cantava para quem perdia no fedorento. A gente cantava também fragmentos de canções em francês que ela tinha aprendido no colégio interno. Não lembro a letra (na verdade acho que nunca soube), mas ouvia ela cantar e se movimentar pelo quarto como se estivesse regendo um coral de uma pessoa só. Eu, coralista encantada, não tirava os olhos dela, ficava reparando como ela mexia o corpo e como se divertia. A minha diversão muitas vezes era ver a alegria dela. Uma pequena espectadora observando sua artista preferida. Lembro de ouvir os outros dizendo “Dona Rachel parece criança”. A parte do “parece” não fazia sentido para mim. Ela trazia na performatividade um conceito que será retomado mais a frente, estado de infância (Nogueira & Alves, 2019). E a gente brincava e brigava como duas crianças. Mais ou menos um ano depois que ela morreu, entrei para o teatro.

Uma pessoa da família falou para minha mãe que eu era bonita e engraçada e que tinha um curso de modelo e atriz muito bom na cidade. Eu sou de Niterói/RJ. Odiava as aulas de modelo, achava inútil e me sentia desconfortável, mas as aulas de teatro mudaram

a minha vida. Observar aquele adulto engraçado contar histórias e brincar com aquele grupo enorme de crianças me fez muito feliz. Esperava ansiosa pelo sábado, era o dia das aulas e o meu dia preferido da semana. Andando um pouco mais nessa rápida linha do tempo, me formei no ensino médio e fui fazer enfermagem por pura pressão social, questões familiares e medo de passar fome, já que teatro não dava dinheiro. Durante a faculdade me afastei do teatro e a falta que eu sentia me fez muito mal. Depois de conquistar o primeiro emprego, voltei para o teatro. Fiz vários cursos livres até resolver assumir as rédeas da minha vida, como dizem. Tive a sorte e a oportunidade de largar aquele trabalho que eu não gostava e me dedicar somente para o teatro. Em 2015, eu estava abraçando meu marido e pulando de felicidade, porque eu tinha passado para a Escola Técnica de Teatro Martins Penna. Aquele lugar e aquelas pessoas mudaram a minha vida, me transformaram enquanto pessoa e enquanto artista. Acho que Quequel teria ficado muito orgulhosa de ver que eu tinha me tornado uma adulta que brinca, canta, imita as pessoas e se diverte muito. Fico esperando que alguém também olhe para mim e diga “A Camila parece criança”.

Durante a Martins Penna surgiu a vontade de seguir estudando e o interesse em dar aulas. Já no último ano do curso fiz o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o THE (Teste de Habilidade Específica) da UNIRIO para estudar Licenciatura em Teatro e, para a minha surpresa, fui aprovada. Foi uma felicidade indescritível, uma sensação muito boa de estar no caminho certo da vida. Nesse mesmo ano fui indicada para fazer uma entrevista para dar aula em uma escola nova de educação infantil. Fui contratada e já são nove anos dando aula nesse mesmo lugar, colecionando alegrias, tristezas, frustrações, aprendizados e muito desespero. O que eu faço com essas crianças? Era uma pergunta recorrente. Mesmo depois de muitos anos de vez em quando ela aparece, mas agora me sinto mais segura e com mais repertório. Fui buscar textos que me ajudassem, conversei com muita gente e enquanto cursava a licenciatura ficava tentando transformar a minha prática a partir de muita reflexão, tentativas, erros e acertos. Construir esse aprendizado de ser artista-docente tendo a teoria e a prática caminhando juntas foi muito interessante. Ao mesmo tempo que percebia as dificuldades e ficava cansada com o estresse e a pressão da rotina no chão da escola, eu tinha a esperança e a garra de tentar ser alguém que faz alguma diferença na vida daquelas crianças. Foi ficando muito claro que tipo de professora queria ser, com quais práticas eu concordava e quais não. O que de fato era possível fazer dentro daquele ambiente que é muito pouco (ou

quase nada) controlado pela professora de teatro? Depois de quase uma década posso dizer que o cansaço não me venceu, ainda tenho esperança e por isso estou aqui sentada escrevendo esse texto para vocês. Esperança de estar fazendo a diferença, de mostrar que as crianças têm o direito de vivenciar suas infâncias com respeito, de serem ouvidas e de falarem aquilo que pensam a partir de muita escuta e liberdade. Esperança de que elas cresçam sabendo que se expressar através da arte é uma possibilidade.

Aos poucos vou juntando pessoas que me ajudam nessa caminhada, infelizmente elas não estão ao meu lado quando estou dentro de sala e preciso acolher vinte crianças ao mesmo tempo, mas suas palavras de alguma forma me afetam e fazem com que eu tome as minhas decisões. Vozes como as de Augusto Boal dizendo que nossas ações são sempre políticas, inclusive o teatro. John Holloway dizendo para me lançar contra a parede e ao mesmo tempo saber me afastar para encontrar as fissuras possíveis para provocar alguma alteração naquilo que não aceito. bell hooks me ensinando a ser uma professora pensadora crítica, que a sala de aula é lugar comunitário de entusiasmo e, entre muitas outras coisas, que amor é comprometimento e bem-estar. Em coro com a bell ouço as vozes de Paulo Freire dizendo sobre educação como prática da liberdade e que liberdade não é fazer qualquer coisa que deseja, mas que uma educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento. Ao observar e brincar com as crianças escuto Marina Marcondes dizendo que elas são performers que performam modos de ser e estar, de se relacionar com os outros e com o mundo compartilhado. E que se a infância é um grande improviso eu preciso improvisar ao me relacionar com as crianças. Me relacionando com elas escuto a voz do Renato Nogueira dizendo sobre ser adulta, mas habitar esse estado de infância. São muitas vozes e para tentar organizar essa polifonia vou pedir ajuda para Carla Rinaldi e sua pesquisa sobre documentação pedagógica realizada em Reggio Emilia. Apostar no memorial é tentar transformar meu trabalho pedagógico-artístico em algo que seja visível, com possibilidade de diálogo, argumentação e compreensão, tanto para mim quanto para quem mais se interessar em ler esse trabalho.

Quando comecei a trabalhar como professora e a entrar em contato com a literatura da pedagogia teatral percebi que a aula de teatro na educação infantil poderia ser um espaço potente para praticar a escuta e favorecer a expressão da liberdade. Se expressar enquanto criança é se expressar livremente, podendo explorar e experimentar o mundo buscando conhecimento e diversão. Muitas vezes nós adultos podamos essa liberdade,

realizando ações de opressão para tentar encaixar a criança numa maneira adulta de pensar e vivenciar o mundo. A impressão que tenho, a partir das minhas observações, é de que a criança luta contra a opressão que nós adultos impomos. Essa expressão a qual me refiro não é somente a artística, mas da liberdade de se expressar enquanto criança, sujeito de direito e com comportamentos e necessidades próprias da idade. A escuta e a prática dialógica apresentam-se, portanto, como fundamentais para a participação livre e crítica das crianças. Segundo Freire (2019), o fundamento do diálogo é o amor, por ser um ato de coragem e de comprometimento. Sendo assim, o diálogo se manifesta a partir de uma relação horizontal, onde a confiança entre os envolvidos é uma consequência óbvia. Essa confiança necessita de um diálogo composto por palavras que sejam ditas com verdade, que coincidam com os atos. Não é possível dizer uma coisa e fazer outra, esse tipo de prática não inspira e não constrói confiança (Freire, 2019). Logo, eu não deveria enquanto professora pedir silêncio para ser ouvida, exigir respeito e querer impor a minha vontade, se eu não escuto e não respeito as crianças, se não estabeleço diálogo, uma comunicação e uma relação de amor com os estudantes do meu grupo. Criando essa relação amorosa acredito ser mais possível estabelecer um diálogo, fazendo com que as crianças em um ato de comunhão com a professora busquem juntas saber mais. Acredito que dessa forma exista a possibilidade de se construir um espaço que favoreça a expressão da liberdade de cada pessoa que o habita. A aula de teatro, por envolver inerentemente a criatividade e focar mais no processo que no produto, facilita essa prática e por consequência tem mais espaço para que a criança pratique sua vocação ontológica. Assim, consegue-se estabelecer uma relação dialógica entre professor e aluno, que segundo Freire (2015):

(...) não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 2015, p. 83)

Retomo aqui a defesa de Renato Noguera e Luciana Alves (2019) do conceito de estado de infância, que os autores dizem ser uma curiosidade pelo mundo. Acredito que o adulto que tem tal capacidade de estar nesse estado de infância e de praticá-lo naturalmente na sua vida, talvez entenda melhor as crianças e se coloque com maior facilidade em relação a elas (tirando o sapato, rolando no chão). A meu ver, entender a psicologia dessa faixa etária é necessário, mas não suficiente, principalmente se você tem

uma postura diferente na sua vida, se não se permite determinadas coisas, determinados olhares. Por isso, acredito que seja necessário um outro sentido de mundo. Em outras palavras, permitir-se compreender o mundo a partir dos vários sentidos. Para estabelecer uma relação verdadeira, isso tem que fazer sentido para você e tem que ser a sua visão de mundo.

Ponto importante da pesquisa é contextualizar o ambiente onde ela está sendo realizada, já que o fato de se tratar de uma instituição particular em uma sociedade neoliberal cria um recorte específico com características que afetam, por exemplo, a relação da professora-criança. Pensar que essa relação nem sempre é a ideal, mas a possível, faz parte dessa pesquisa.

Outro ponto importante é pensar a criança a partir do conceito de ‘criança-performer’ (Machado, 2010). Entender os modos de ser e estar da criança no mundo são fundamentais para estabelecer relações e propor experiências artísticas. A aula de teatro é um espaço privilegiado para estabelecer esse tipo de relação de escuta e de liberdade e o meu objetivo final como professora criando essa relação é contribuir para que as crianças tenham a expressão artística como possibilidade, não só como produtoras, mas como apreciadoras. Hoje, depois de quase uma década como professora na educação infantil, escrevo nesse memorial reflexões que têm a pretensão de mostrar como teoria e prática estão imbricadas, uma nasce da outra. O texto a seguir é uma espécie de ensaio onde conceitos e experiências caminham juntos. Esses conceitos foram escolhidos a partir da minha observação e reflexão sobre as minhas vivências em sala de aula, onde a prática vai ganhando sentido quando dialoga com outros pensamentos. Nesse entrelaçamento é possível construir uma pedagogia das relações que explicarei melhor adiante. Na banca de qualificação tive opções de outros caminhos, mas optei por aprofundar conceitos que apareciam na experiência em si.

Metodologia

Essa pesquisa visa contribuir para os estudos sobre as aulas de teatro na educação infantil, sendo fonte para reflexão de professores em relação às suas práticas pedagógicas. O espaço da aula de teatro, por ser um ambiente de expressão artística, favorece uma relação professora-estudante baseada na escuta e na prática da liberdade, dessa forma o ambiente se torna mais fecundo para a criação artística. Assim, este trabalho lança luz sobre os potenciais da aula de teatro para favorecer esse tipo de ambiente, tema ainda pouco explorado na educação infantil.

Para além de uma estrutura clássica de um Memorial Analítico, propõe-se o compartilhamento dos encontros. A partir da descrição de experiências, busca-se identificar ações que se articulem com conceitos considerados potentes para esta dimensão relacional artista-docente e crianças. Quando esses encontros suscitam, são apresentadas possibilidades de atividades com as crianças que estabeleçam momentos de criação artística.

Assim, a pesquisa se desenvolveu a partir de uma abordagem qualitativa e tendo a documentação pedagógica como estratégia metodológica de coleta de dados. A pesquisa qualitativa lida com questões que não podem ser respondidas através de dados quantificáveis, como, por exemplo, compreender como um determinado grupo social atribui significados a uma prática (Minayo et al., 2002). Além disso, privilegia a interpretação não-matemática dos dados “com o objetivo de descobrir conceitos e relações nos dados brutos (...)” (Strauss e Corbin, 2008, p. 24). Em diálogo com Reggio Emilia entende-se a documentação pedagógica como “um processo que torna o trabalho pedagógico (ou outro) visível e passível de interpretação, diálogo, confronto (argumentação) e compreensão” (Rinaldi, 2021). Não existe observação neutra, no decorrer do processo fui documentando as relações entre os presentes na sala de aula, tentando capturar as subjetividades dentro de um grupo. A partir dessa documentação fui buscando o sentido das coisas e maneiras de colaborar com a construção de conhecimento das crianças. A intenção no documentar é deixar vestígios, para que seja possível revisitar o que foi experienciado em sala para refletir sobre a prática e tornar possível o compartilhamento dela. Sempre buscando aperfeiçoar a qualidade da comunicação e da interação professora-criança. O memorial é um ato democrático de compartilhamento dessas experiências, é um processo dialético realizado a partir de relações afetivas e

poéticas, busco a partir dele dar visibilidade às culturas das infâncias. O material levantado pela documentação faz parte da busca que nós, crianças e adultos, fazemos para entender o significado das coisas e da vida. Ele permite que a gente possa escutar, ver e revisitar os processos que fomos, enquanto educadores, coprotagonistas. Esses vestígios conferem um significado maior para a pesquisa, para a reflexão pedagógica, já que colocam as crianças como protagonistas junto com os adultos. Nós educamos, mas também somos educados por elas. Se entender enquanto pesquisadora, mas também enquanto aprendiz, auxilia no processo democrático capaz de promover debates sobre a prática pedagógica, que considero importantes para o desenvolvimento profissional.

Os documentos que foram durante as aulas serviram como material de avaliação, que para Rinaldi (2021) é uma construção de um significado compartilhado. Dessa forma, esses registros compartilhados no memorial podem servir como consulta e pesquisa para outros profissionais que trabalham com a educação infantil, principalmente com teatro, para que possam se inspirar, criticar, analisar e recriar a própria prática de sala de aula. Sendo assim, acredita-se que essas estratégias são adequadas para se tentar responder algumas perguntas desta pesquisa. Os registros foram feitos durante o ano de 2024 a partir de diferentes propostas de aulas de teatro (com duração de 50 minutos cada) realizadas com três grupos da educação infantil, um de 14 crianças de 4 anos (turno da tarde – 5 meninas e 9 meninos), outro de 10 crianças de 5 anos (turno da tarde – 6 meninas e 4 meninos) e um terceiro pela manhã com 6 crianças de 4 anos (2 meninas e 4 meninos) que são as mesmas que frequentam o grupo da tarde. Considerado importante ressaltar que todas as crianças das turmas analisadas neste trabalho são brancas. Sempre pensando sobre a importância de proporcionar um espaço de escuta e liberdade e observando as diferentes respostas das crianças, que se modificam de acordo com a relação que é criada com elas e das escolhas que foram feitas em sala de aula.

Optei por apresentar o texto em uma espécie de ensaio de duas partes, em que reflexão e prática artístico-pedagógica se integram: Na primeira ENCONTROS (e Relações), compartilho autoras e autores que me inspiram e que “estão comigo” nas experiências em sala de aula; na segunda, RELAÇÕES (e Encontros), vou configurando a ideia de pedagogia relacional ao narrar e analisar atividades de meus encontros com as crianças.

ENCONTROS (e Relações)

Crianças e Infâncias

a) Sociologia das infâncias

A infância é um conceito socialmente construído, podendo assumir diferentes acepções de acordo com a cultura e a época (Freire, 2020). Deste modo, a partir de um panorama histórico do comportamento infantil, é possível observar o surgimento gradual da preocupação por essa fase da vida cheia de especificidades. A partir dos estudos de Philippe Ariès, Freire (2020) apresenta a transformação do conceito de infância entre os períodos medieval e a idade moderna. Conforme Ariès (apud Freire, 2020), na idade média não existia a noção de infância, sendo a criança entendida como um “adulto em miniatura” (p. 17) e, por isso, tratados como adultos. Por volta dos 7 anos, por exemplo, as crianças eram inseridas na sociedade através do trabalho pois entendia-se que já não precisavam de determinados cuidados e estariam aptas a trabalhar. Dessa forma, acabavam participando do universo dos adultos e compartilhando de seus costumes, brincadeiras, trajes e conversas, muitos dos quais hoje não seriam considerados apropriados.

No século XVII, durante a Idade Moderna, a ideia da inocência infantil, segundo a qual a criança é um ser frágil e que precisa de proteção, de ser ensinada, guiada e escolarizada, já havia sido consolidada (Freire, 2020). Assim, foram separadas dos adultos e a escola, por sua vez, acabou servindo para enquadrá-las nas normas da época se utilizando de estratégias humilhantes. Neste contexto, surgia também a ideia da necessidade de preparar as crianças para a vida adulta. Num paralelo com os dias atuais, podemos perceber que a ideia de preparação para o futuro infelizmente parece ainda estar presente, vejo famílias matriculando suas crianças na educação infantil e já preocupadas com o futuro desempenho delas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), exame realizado pelos adolescentes para ingressarem nas universidades. Uma preocupação que deveria estar na felicidade, desenvolvimento e bem-estar das crianças acaba sendo substituída por uma cobrança que não cabe à educação infantil. Inclusive, acredito que certos tipos de cobrança não deveriam estar presentes em nenhum segmento da educação básica, porém essa discussão foge ao escopo do presente trabalho.

Foi apenas no século XVIII que as crianças passaram a ser respeitadas de acordo com as suas particularidades, isto é, como indivíduos com necessidades próprias (Niehues

e Costa, 2012). Para Niehues e Costa (2012), isso ocorreu devido ao surgimento do “sentimento de infância” (p. 284) que, a meu ver, é o momento a partir do qual a sociedade de modo geral passou a entender que as crianças tinham especificidades em relação aos adultos e precisavam de uma atenção diferenciada, como por exemplo, ambientes criados para elas e com atividades que as interessassem e que ajudassem no seu desenvolvimento. Dessa forma, os pais começaram a se preocupar com a educação das crianças e em paralelo foram surgindo as escolas. Inicialmente a ideia da necessidade de uma instituição escolar era para que a criança fosse educada, moldada e disciplinada moralmente.

É possível observar, portanto, que a infância é um conceito mutável e pode se transformar com o passar do tempo, sendo suas características condicionadas de acordo com o contexto social, econômico e geográfico. Hoje pensamos a criança como um ser histórico-social que é condicionado por vários fatores sociais, econômicos, culturais, políticos, que se forma e se transforma a partir da relação que estabelece com os outros. Contudo, apesar do sentimento de infância ter surgido no século XVIII, apenas em 1990 – o que demonstra como o processo foi lento –, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), as crianças brasileiras passaram a ser consideradas sujeitos de direitos. Além de considerar crianças pessoas de até doze anos incompletos, o Estatuto define que:

crianças e adolescentes são vistos como sujeitos de direitos, em condição peculiar de desenvolvimento e com prioridade absoluta. Também reafirmou a responsabilidade da família, sociedade e Estado de garantir as condições para o pleno desenvolvimento dessa população, além de colocá-la a salvo de toda forma de discriminação, exploração e violência. (BRASIL, 1990)

Já na Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da ONU (Organização das Nações Unidas) logo no artigo 1 é considerada criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade. Outra faixa etária provavelmente seria observada em outros aspectos como o biológico, o psicológico, o religioso, o geográfico e o cultural. Essa incompatibilidade de idades reforça a ideia de que a infância é um conceito histórico-social e, por isso, é afetado diretamente pelas diferentes culturas construindo assim diversas infâncias. Renato Nogueira e Luciana Alves (2019) explicam muito bem em seu texto que o conceito de infância é ontológico, é uma condição existencial, uma forma de experiência, um modo de relação e aquilo que nos aproxima de outras espécies vivas, que torna possível aumentar o repertório de possibilidades de viver. Posto isso, em seguida eles afirmam acreditar que a infância é o que se deve buscar em

qualquer projeto de educação. Pensar na infância como modo de existir. Nesse sentido, o adulto pode acessar esse estado de infância, que os autores dizem ser uma curiosidade pelo mundo.

Pensando nessa noção contemporânea de infância, uma maneira dela ser contemplada dentro das escolas e um exemplo de pedagogia que vai ao encontro de tal ideia de criança e infância é a pedagogia da escuta, desenvolvida pelo pedagogo Loris Malaguzzi na cidade de Reggio Emilia, na Itália, nas décadas de 1960 e 1970. Escutar, segundo a pedagogia desenvolvida por Malaguzzi, é um conceito que significa ter a sensibilidade de conectar-se ao outro. Tal escuta, a meu ver, é uma atitude de respeito capaz de proporcionar um ambiente no qual a criança se sinta confortável e segura para dizer o que sente e ser quem ela quiser. Nessa pedagogia as crianças são as disparadoras das ações pedagógicas. Penzani (2017), acredita que o caminho criado por Loris tem potencial para conceber uma escola transformadora, empática e acolhedora, sendo capaz de formar sujeitos habilitados emocionalmente. A pedagogia malaguzziana defende que a criança, o adulto e o território são sujeitos da aprendizagem. Nesse sentido, a criança é entendida como indivíduo multidimensional (razão e emoção), além de afirmar que para reconhecer competências e valorizar a linguagem da criança é importante ter uma observação atenta com intencionalidade. Entendo que escutar é ter a sensibilidade de se conectar ao outro, é emoção e que é papel do professor ajudar a criança na autorregulação e a nomear o que sente. A este respeito, Noguera (2021) afirma que ensinar as crianças que elas podem dizer o que sentem é uma das tarefas mais importantes de uma sociedade e acrescenta que é preciso garantir que a criança não seja punida pelos seus sentimentos.

Antes de estabelecer qualquer tipo de relação com a criança, é importante que a gente pense qual é a nossa “imagem de criança” (Rinaldi, 2021), porque a partir dela vamos fazer as nossas escolhas durante essa relação. Se você acredita que a criança é um adulto em miniatura ou se você pensa nela como um pote vazio que precisa ser preenchido, essas teorias reverberam no seu comportamento com elas. Tanto na relação afetiva quanto na relação educacional, se é que existe essa separação. Dessa maneira, durante as aulas, talvez ela tenha menos autonomia, menos poder de fala, menos espaço para contribuir com os debates e para se expressar, sua cultura e seu processo de aprendizagem vão sendo construídos a partir da reprodução do que dizem a elas e da simples obediência. Inclusive, durante as aulas de teatro, se você é um professor que acha que a criança não tem nada para contribuir ou para dizer, como vai estimular a experiência

e a criação artística? Provavelmente sua expressão será limitada a reprodução e as vontades do educador. É necessário pensar as crianças e as infâncias. Sabemos que são termos construídos socialmente e politicamente pela sociedade e que assumem significados de acordo com cada cultura. No âmbito mundial podemos encontrar diferentes culturas que pensam as infâncias de maneiras muito diferentes, mas também podemos observar nas próprias cidades, como existem diferentes infâncias que se modificam de acordo com a geografia, com o poder econômico e até com a religião.

Sendo assim, acho importante explicar a minha imagem de criança e de infância para que fique claro de onde estou partindo para pensar a minha relação com as crianças e as minhas escolhas pedagógicas. Essa imagem foi construída ao longo dos anos e compartilhada com alguns teóricos e documentos que fazem parte desse memorial. São eles: Carla Rinaldi, Renato Noguera, Marina Marcondes, Luiz Rufino, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Para Rinaldi (2021) as crianças são sujeitos ativos, competentes, fortes, agentes de mudança e transformação e possuidora de direitos. Noguera (2020) chama atenção para o caráter tridimensional da infância e que pensar em noção de infância traz um caráter biopsicossocial e jurídico. Esse caráter pode ser determinado pelos documentos do ECA (criança é a pessoa até 12 anos incompletos) e da ONU (qualquer pessoa com menos de 18 anos de idade, a não ser que a lei aplicável à criança estabeleça uma idade menor para a maioridade), mas também por pessoas que estudam a psicologia do desenvolvimento infantil que vão definir infância como período entre zero e doze/treze anos, definições também da medicina e jurídicas. O autor diferencia pensar a infância enquanto noção e pensar como categoria histórico-social que está mais relacionado com a cultura, como por exemplo, alguns lugares onde se é criança até o momento do casamento ou até o momento em que se realiza algum tipo de ritual que marca essa transição entre ser criança e ser adulto.

Outra definição de Noguera (2020) seria uma dimensão da infância enquanto conceito filosófico, existencial e espiritual. Onde a infância é uma instância, um sentido de mundo, que seria uma maneira de perceber e habitar a realidade. A partir desses pensamentos o autor traz o conceito de “estado de infância” que seria “uma potência criativa, inventiva, capaz de olhar a realidade como se fosse sempre a primeira vez” (Noguera, 2020). Esse conceito de “estado de infância” considero muito importante para quem trabalha com crianças. Acredito que ter a capacidade de habitar esse estado, onde a

lente que enxerga a realidade é uma lente de encantamento, de busca pelo entendimento da vida e de curiosidade, facilita a relação educadora-criança e talvez ajude a entender como opera o pensamento e a experiência infantil. Quando Luiz Rufino (2021) fala sobre a existência ser um espiral, se aproxima muito desse conceito de Noguera (2020) ao dizer que

Não é porque uma pessoa tem a idade que for que ela deixa de ser o que ela era quando estava nisso que convencionamos chamar de infância. A sabedoria de rodopiar nas voltas dessa espiral conhecida como existência está exatamente na capacidade de encontrar a meninice no velho e a força do tempo naquilo que é movido pela curiosidade, pela brincadeira e pelo descobrimento das coisas. (p.58)

O autor fala sobre a perda da brincadeira e de como a criança em um mundo sustentado pela lógica colonial acaba sendo subordinada a um modo adultocêntrico. A criança utiliza a brincadeira como forma de explorar o mundo, de inventar e reinventar e de se jogar nas experiências para construir suas aprendizagens e seus sentidos de mundo. Habitar o “estado de infância” e “encontrar a meninice no velho” são formas potentes de manter um olhar curioso pela vida e de se reconectar com a brincadeira como expressão da liberdade do ser e como ato de descolonização e contra o sistema neoliberal. Como diz Rufino (2021) “(...) a existência é parte de uma natureza brincante, ela é conduzida como desvio na medida em que brincar não é coisa para adultos, e ser adulto é condição a priori desse mundo que não brinca – somente produz, consome, descarta e visa o lucro.”

b) A criança-performer e a infância como improviso

O título de um dos escritos mais famosos de Marina Marcondes já anuncia sua visão sobre a infância ou o modo de olhar para a vida infantil, quando ela diz que a criança é performer. A autora colabora com o pensamento de Rinaldi (2021) quando diz que a visão de infância da professora pode facilitar os processos criativos das crianças, para formular suas teorias ela se aproxima de uma abordagem antropológica para entender como as crianças vivem suas vidas e se posiciona ao dizer que nós compartilhamos do mesmo mundo que a criança, mas elas percebem e vivem esse mundo sob suas próprias perspectivas. Isso não significa que ela está presa no “mundo da criança”. Muitas vezes esse pensamento de que as crianças estão sempre no mundo delas interfere no nosso comportamento. É muito comum observar adultos conversando sobre a criança com ela por perto, como se ela por estar no “seu mundinho” não percebesse o que está acontecendo naquele espaço. Em alguns momentos deixamos de explicar certas coisas para as crianças, porque acreditamos que determinados assuntos não fazem parte do

mundo delas. Dialogando com Sarmiento (2007), Marcondes (2010; 2020) também propõe pensar a “criança sociológica”, seres sociais que integram um grupo social distinto, e se apoia nas teorias de Merleau-Ponty para observar e classificar três modos de ser e estar que definem a criança pequena (0 a 6 anos): vivem o mundo de forma não-representacional; transitam entre realidade e imaginação no cotidiano; tem pensamento polimorfo, onírico, pré-lógico.

O polimorfismo (...) compreender a inteligência da criança pequena como inteligência vivida no corpo, cuja capacidade plástica a possibilita concentrar-se simultaneamente em diferentes ações (...) adulto muitas vezes lê noutra chave, como desatenção e imaturidade. (...) onírico - a criança viveria na “zona da ambiguidade do onirismo” revelando sua capacidade para mesclar realidade e fantasia (...) está presente cotidianamente na vida das crianças. (...) a não representacionalidade (...) profunda adesão da criança ao outro, às coisas, ao mundo (...) ela não representa o mundo, ela o vive; ela não atua, mas presentifica. (p. 352, 2020)

A autora amplia o conceito pós-dramático ao dizer que a criança é performer num sentido sociológico, porque performa a sua própria vida, modos de ser e estar, quando suas ações presentificam algo de si, dos pais e da cultura ao redor e ao entender que a criança não representa o mundo, ela o vive se relacionando com o outro em um mundo compartilhado. A autora colabora também com a conversa sobre o brincar dizendo que é nesse momento que a criança exerce sua plenitude “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação” (Marcondes, 2010). Indo também ao encontro de Noguera (2020) quando questiona “olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes fornecer brinquedos para que o brincar aconteça. Não seria, portanto, o performer adulto um pesquisador de maneiras de ser e estar da infância, reencontrada?”. Enfim, enxergar a criança como performer e ter essa visão de infância necessita um movimento, um agir por parte da educadora. Acredito ser possível ter essa compreensão a partir das relações com as crianças, habitando um estado de infância e valorizando a cultura do brincar.

Marcondes, no texto *A infância como improviso. Por uma abordagem espiral no ensino de artes para crianças* (2017), pensa filosoficamente a infância como uma ação e experiência improvisacional, deixando de lado o pensamento desenvolvimentista que está preocupado com as fases sequenciais e complementares do desenvolvimento infantil. Considerando infância como improviso, buscamos perceber a partir da experiência e da vivência sensível com a criança, as suas maneiras de ser e estar na vida. Dessa maneira,

demanda que a professora seja também improvisadora no momento da conversa, quando vai preparar seus planejamentos de aula, principalmente no lugar relacional das artes.

Nessa parte do texto procurei pensar e debater o conceito de criança e de infância e para finalizar deixo abaixo um fragmento do livro *Futuro Ancestral* de Ailton Krenak (2022) em que ele conta um pouco sobre o ritual de batismo do povo Guarani.

Os Guarani fazem um batismo, o *nhemongarai*, que ocorre no Ano Novo deles, por volta do dia 25 de janeiro. Nesse ritual, o pajé, dentro da *opy*, a casa cerimonial, canta e defuma as crianças novas que estão no colo de suas mães. Fica assoprando e olhando para elas, para ver quem são os seres que chegaram ali. Depois de realizados os cantos, o pajé se aproxima dos parentes e pergunta o nome das crianças. A partir de então elas passam a ser nomeadas. Esse lindo ritual carrega a mensagem de que nós já chegamos aqui como seres prontos. É de grande respeito dizer: esse ser já existe, não precisa de uma fôrma, ele quem nos informa quem é que chegou ao mundo. (p.95)

O final, em especial, me chama atenção quando diz que a criança já existe, que não precisa de fôrma, ela nos diz quem é. Krenak (2022) vai defender a ideia de que a criança é portadora de boas novas, capaz de inventar novos mundos e que não devemos pensar nelas como embalagens vazias que precisam ser preenchidas de informações. Precisamos, sim, proteger o período da infância para que elas tenham tempo para si mesmas e que possam se autoformar e não serem formatadas. Mas, para isso “é necessário proporcionar experiências que formem pessoas capazes de realizar tudo que for necessário na vida” (Krenak, 2022, p. 166). Menos moldes e mais invenção!

Contexto

c) *Neoliberalismo e escola*

Em 2022 ingressei no mestrado em ensino de artes cênicas do PPGEAC-UNIRIO e a produção desse trabalho é fruto do tensionamento da minha prática em sala de aula, que é a base para a minha pesquisa, com as leituras realizadas dos escritos de muitos teóricos que me sustentam nessa caminhada. Durante a participação na matéria da professora Marina Henriques intitulada ‘Possibilidades e limites da Pedagogia das Artes Cênicas em meio às ruínas do neoliberalismo’, no primeiro semestre do curso, o primeiro texto que me chamou atenção foi ‘A escola não é uma empresa’ de Christian Laval, onde ele discorre sobre o neoliberalismo escolar. Considero fundamental entender como o neoliberalismo está presente em todas as áreas da nossa vida e com isso também na escola. Antes de entrar para o mestrado já estava lendo autores que debatem sobre o

neoliberalismo como o coreano Byung-Chul Han, o autor considera a nossa sociedade atual uma sociedade de desempenho. Em seu livro *Sociedade do cansaço*, Han (2017) diz que a sociedade do século XXI não é mais uma sociedade disciplinar, ela se transformou em uma sociedade de desempenho, onde as pessoas são empresárias de si mesmas. É a sociedade do *Yes, we can*, basta criar um projeto, ter iniciativa e motivação, colocando toda a responsabilidade e a culpa sobre o sujeito, produzindo pessoas depressivas e fracassadas, rápidas e produtivas. Para Han (2017) o cansaço produzido por esse tipo de sociedade é um cansaço solitário, que individualiza e isola. É uma sociedade que precisa de mais tempo, mais pausas, mais atos contemplativos, mais comunidades. Nesse contexto, acredito ser importante pensar que tipo de relação existe entre uma professora e uma criança. Estamos sempre correndo, com muitas demandas para dar conta, com muitas metas para serem atingidas e “Por falta de repouso, nossa civilização caminha para uma nova barbárie” (Nietzsche 1967 *apud* Han 2017, p.37). Dessa forma, primeiro preciso pensar no que é possível dentro desse sistema que transforma e altera todas as formas de relação. A lógica economicista do neoliberalismo vai construindo a nossa subjetividade, interferindo nas nossas relações pessoais e cotidianas. A relação que nós adultos estabelecemos com as crianças também é uma relação produto dessa sociedade neoliberal. Tendo consciência dessa subjetividade imposta pelo sistema neoliberal, como criar dentro da sala de aula atitudes e relações que quebrem esse sistema? Como diz Laval (2019) é entender que a norma neoliberal se estende para além do campo econômico, transformando a racionalidade do capital em lei social geral. A partir do momento que a escola tem uma mensalidade a ser paga, ela se torna uma prestadora de serviços, concorre com as outras escolas por alunos e alunas, entra na concorrência e passa a ser regida pelas regras do mercado. Laval (2019) ainda vai dizer que essa “mercadização” do ensino não está apenas nas escolas privadas, mas também nas públicas e que nesse caso, o fator principal não é a intervenção direta do capital, mas a competição entre os “consumidores de escola”, acreditando que essa competição vai trazer mais eficiência. Por fim, o neoliberalismo escolar gerou uma grande competição entre a sociedade na corrida pelas “melhores escolas” e consequentemente melhores possibilidades de ingressar nas universidades, em geral, públicas. É a escola se tornando um bem privado com valor econômico.

Posto isso, me pergunto: quais são as relações possíveis de se estabelecer com crianças na escola particular dentro desse mundo neoliberal? Quais são os efeitos dessa

relação? Qual é a qualidade dessas relações? Preciso pensar primeiro quais são as relações possíveis. Quais as relações estabelecidas? E aí pensar nos efeitos. Se eu tenho como foco/objetivo uma educação como prática da liberdade, incentivando a construção e formação de sujeitos autônomos, a partir de uma educação dialógica e democrática, qual a qualidade de relação precisa ser criada para esperar esse efeito? A relação que nós adultos estabelecemos com elas também é uma relação produto dessa sociedade neoliberal. A lógica economicista do neoliberalismo vai construindo a nossa subjetividade, interferindo nas nossas relações pessoais e cotidianas.

d) Neoliberalismo nas infâncias

Podemos pensar o neoliberalismo como um fenômeno macroestrutural (econômico/político), uma racionalidade que orienta os modos de produção e as subjetividades. Dessa maneira, parece distante a possibilidade de algum tipo de intervenção e desestabilização desse sistema a partir de práticas pedagógicas com crianças pequenas. Apesar disso, existe um contexto de microestrutura (impacto nas infâncias; no modo de ser criança; nas experiências das crianças no cotidiano escolar) que é passível de questionamento, análise e transformação. Nesse entrelaçamento macro com micro vou pensar o neoliberalismo nas infâncias.

Ao pensar as crianças nesse contexto, é fundamental reconhecer que o neoliberalismo não incide apenas sobre os adultos ou sobre a forma como as instituições são organizadas, mas atravessa diretamente as próprias infâncias. Diversos autores têm mostrado como a lógica neoliberal promove a antecipação da vida adulta, acelerando etapas, impondo metas de desempenho e transformando a infância em um espaço de preparação para o futuro, em detrimento da experiência do presente. As crianças passam a ser vistas como “capital humano em formação”, avaliadas por sua produtividade, capacidade de adaptação e rendimento escolar, o que limita sua possibilidade de experimentar a infância em sua potência criativa e brincante. Essa captura da infância pelo mercado produz subjetividades marcadas pela competição, pela individualização e pela lógica do consumo, onde até o brincar é transformado em mercadoria. A infância torna-se alvo de uma pedagogia pública neoliberal que reduz as crianças a consumidores em treinamento, invisibilizando sua condição de sujeitos de direitos. Refletir sobre o neoliberalismo nas infâncias, portanto, é reconhecer que a luta pela escuta e pela liberdade das crianças é também uma luta contra um projeto de sociedade que lhes nega o tempo, a imaginação e a possibilidade de existir de forma plena no presente.

Na escola particular em que atuo, percebo como essa lógica neoliberal atravessa também a experiência das próprias crianças. Muitas vezes, elas já chegam carregando expectativas externas de desempenho: famílias preocupadas com o futuro escolar no ENEM, cobranças veladas sobre concentração ou rendimento, além de uma rotina atravessada por agendas cheias de compromissos extracurriculares. Essa antecipação da vida adulta produz infâncias apressadas, menos voltadas para o brincar e mais reguladas por metas e resultados. Até mesmo o momento lúdico pode ser capturado por essa lógica, transformando o brincar em tarefa ou em oportunidade de “aprender algo útil”. Nesses contextos, observo que a criança luta para afirmar sua própria maneira de estar no mundo, resistindo à tentativa de ser moldada como “projeto de futuro”. Essa tensão aparece nas aulas de teatro quando, em meio a cobranças de disciplina e produtividade, elas reinventam jogos, desviam das propostas ou criam outros caminhos de experimentação. São movimentos que, para mim, revelam não apenas desobediência, mas resistência às formas de captura neoliberal da infância. Reconhecer o neoliberalismo nas infâncias é, portanto, enxergar como essas forças econômicas e sociais atravessam o cotidiano das crianças e transformam até as suas brincadeiras, mas também perceber nas brechas e improvisos infantis possibilidades de criar fissuras e modos outros de viver a infância no presente.

Políticas neoliberais moldam a escola para atender a uma racionalidade produtivista, ligada ao desempenho, mensuração e adequação a padrões externos. Essas pressões atingem as crianças, criando uma subjetividade voltada para o desempenho. A infância é capturada pelo neoliberalismo que atravessa não só a escola, mas também a própria constituição das infâncias. Criar experiências de escuta e liberdade na sala de aula são práticas de resistência e invenção no cotidiano da escola. Durante as aulas as crianças recriam e resistem à normatividade.

Como aponta Nolasco (2021), as políticas neoliberais não se restringem à organização da escola, mas produzem efeitos diretos sobre a própria constituição da infância. A lógica do capital humano, quando aplicada às crianças, transforma o presente em mera preparação para o futuro, antecipando nelas exigências de desempenho, disciplina e produtividade. Nesse movimento, a infância deixa de ser reconhecida em sua singularidade e passa a ser regulada por metas externas, por expectativas de sucesso e por padrões avaliativos que reduzem suas experiências à lógica da eficiência. Essa captura neoliberal da infância se manifesta em práticas que vão desde a intensificação das agendas

das crianças até a mercantilização do brincar, esvaziando-o de sua potência criativa. No entanto, como lembra a autora, também é nas brechas desse processo que emergem formas de resistência e invenção, nas quais as crianças recriam o cotidiano e tensionam os limites impostos. Em diálogo com as cenas de minhas aulas de teatro, é possível perceber que, mesmo diante de pressões adultocêntricas e produtivistas, as crianças encontram modos de afirmar sua presença no presente, deslocando a norma e revelando outras maneiras de viver a infância.

Nolasco (2021) argumenta que o neoliberalismo influencia os ideais de infância e promove valores como consumo, competição e individualismo. Valores que vão afetar a relação das crianças com o brincar, os brinquedos e o mundo ao redor. De acordo com ela a infância é um conceito histórico e cultural moldado pelo discurso de cada época. Dessa maneira, o discurso elaborado pelo neoliberalismo é de que a infância é um período de felicidade e proteção, mas isso faz a gente pensar que esse ideal não é acessível a todas as crianças e infâncias devido às desigualdades sociais.

A ideia de “infâncias” considera as incontáveis realidades distintas de ser criança, já que as múltiplas possibilidades são determinadas por contextos sociais, naturais, geográficos, históricos, etc. É preciso considerar a infância em contextos de países em guerra ou em tempos de paz. Infâncias de crianças com famílias estruturadas, crianças criadas por família extensa ou por avós, educadas só por mães, ou o que é mais raro, somente pelo pai, crianças institucionalizadas ou em situação de abandono; as enormes diferenças existentes entre as infâncias dos interiores ou das grandes metrópoles, das periferias e dos bairros urbanizados, daquelas que vivem em pequenos apartamentos ou daquelas criadas nos grandes condomínios e casas de luxo. O acesso de cada uma dessas crianças à educação, aos bens materiais e culturais é bem diferenciado. (Freire, 2020, p. 28)

A infância também é mercantilizada e as crianças são transformadas em consumidoras. Entretenimentos, propagandas, brinquedos e tecnologias são criados para atender a essa grande parcela de consumidores da população. Se a gente juntar essas criações podemos encontrar aplicativos de jogos, diversos tipos de vídeos e desenhos que são feitos para prender a atenção da criança diante de uma tela. A cultura da tela vai substituindo a cultura do brincar. A brincadeira passa a ser vista através de uma tecnologia que te torna uma pessoa passiva e paralisada. Nolasco (2020) diz que o brincar é essencial para a constituição subjetiva da criança, permitindo que elas simbolizem suas experiências e se lancem no desejo, mas que o discurso neoliberal vem restringindo essa prática, inclusive limitando a criatividade, reduzindo laços sociais e a capacidade de elaboração simbólica.

Os encontros com as crianças no cotidiano escolar dentro dessa realidade de infâncias roubadas, não salva, mas cria espaços e tempos diferenciados que valorizam o brincar, o aqui e agora que serve de contraponto ao neoliberalismo. Cria um tempo da infância que é outro, de desaceleração, de contemplação, de criação e de relação.

e) Pedagogia da escuta e das relações

Nossas ações são sempre políticas, de acordo com Augusto Boal (2019), quando fala que políticas são todas as atividades humanas, inclusive o teatro. Essas ações demonstram o que pensamos sobre a vida, sobre a educação, sobre as infâncias, sobre o que é ser criança, enfim, sobre todos os aspectos da nossa vida. As relações que criamos com as crianças em sala de aula vão depender dessas “crenças” sobre as coisas do mundo. Rinaldi (2021) diz que uma questão fundamental na relação adulto/criança é a construção cultural e individual que fazemos da criança, isso seria a nossa “imagem da criança” e que essa imagem criada por nós influencia a maneira que nos relacionamos com ela. Se eu luto para mostrar as potencialidades de cada criança e que tem o direito democrático de serem escutadas e reconhecidas como cidadãs na comunidade, a nossa relação precisa ser de esperança, de compartilhamento, de busca pelo sentido da vida e da nossa existência. De acordo com Rinaldi (2021) essa busca nasce com a criança e é desejada por ela, por isso a importância de enxergar a criança como sujeito ativo que está em busca desses significados.

(...) esses significados, essas teorias explanatórias, são extremamente importantes e poderosas para revelar como as crianças pensam, questionam e interpretam a realidade e as próprias relações com a realidade e conosco. (Rinaldi, 2021, p. 123)

Para a autora essa é a gênese de toda a pedagogia pesquisada por ela e seu grupo, chamada de “pedagogia das relações e da escuta”. Uma escuta que é abertura para ouvir e ser ouvido, que é emoção, que necessita de tempo e de estar aberta às diferenças dos outros. Escutar não é só uma palavra, ela é uma maneira de se abordar a vida. É necessário compreender que nós somos apenas uma parte de um conhecimento que é muito maior; é preciso estar aberto aos outros; ter sensibilidade para ouvir e ser ouvido, e para isso precisamos de tempo. Rinaldi (2021) defende que quando conseguimos praticar essa escuta, criamos uma abertura para a mudança e que é fundamental para qualquer relacionamento de aprendizagem.

No sentido metafórico, as crianças são as melhores ouvintes da realidade que as cerca. Elas possuem o tempo de escutar, que não é apenas o tempo *para* escutar, mas o tempo rarefeito, curioso, suspenso, generoso – um tempo cheio de espera e expectativa. As crianças escutam a vida em todas as suas formas e cores, e escutam os outros (adultos e colegas). Elas logo percebem que o ato de escutar (observando, mas também tocando, cheirando, sentindo o gosto, pesquisando) é essencial para a comunicação. As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação. (Rinaldi, 2021, p. 126)

f) Em busca de fissuras e frestas

Pensando na importância dessa relação professora-criança e tendo consciência dessa subjetividade imposta pelo sistema neoliberal, como criar dentro da sala de aula atitudes e relações que quebrem esse sistema e que consigam promover a escuta? A aula de teatro tem abertura e maiores possibilidades de encontrar fissuras (Holloway, 2013) / rachaduras / frestas (hooks, 2021a) que aos poucos vão colaborando para a criação de novos mundos. Holloway (2013) usa como exemplo pessoas presas em uma sala que está com as paredes se aproximando e aos poucos ficando sem espaço, para explicar que em meio ao desespero cada um tem uma atitude, mas que buscar fissuras nas paredes seria uma “(...) atividade prático-teórica, um lançamento de nós mesmos contra as paredes, mas também um afastamento para tentar enxergar fissuras ou falhas na superfície.” (p.12). Buscar fissuras que podem ser invisíveis aos olhos de outros e acreditar na abertura delas é perceber que pode existir transformação em um mundo aparentemente fechado. Entendo essa atividade como um ato de esperança, uma tentativa de criar novos mundos. Já hooks (2021a) traz o conceito de frestas, que considero próximo ao de Holloway, para dizer da importância de encontrar essas frestas em sistemas fechados, porque senão estaremos condenados, reforçando a ideia de que esses sistemas educacionais não podem ser modificados e fatalmente poderíamos pensar que “hoje é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo” (Turbulence, 2008, 3 *apud* Holloway, 2013).

Essas frestas podem vir a partir da qualidade dessas relações adulto-criança, como o autocuidado da professora, seu engajamento, o pensamento e o esforço de praticar uma educação libertadora (hooks, 2017), o entendimento e prática do amor-ação (hooks, 2021b). A autora propõe o amor como um motor para construir uma sociedade mais justa e melhor, uma ética baseada no amor, onde amor é verbo, é maneira de agir, de construir. Outra brecha possível está na concepção de infância e de ser criança no mundo de hoje. Mundo esse em que as escolas viraram empresas onde as famílias são consumidoras que

precisam estar satisfeitas com os serviços prestados. Em *Ensinando a transgredir*, hooks (2017) também fala como a educação para a liberdade é uma ferramenta que desarticula as opressões e tem o poder de construir outras realidades, outros mundos. Na minha visão um dos maiores desafios é tentar construir essa educação e essa consciência com crianças tão pequenas e dentro de uma instituição empresa. Talvez uma das hipóteses seja tentar diminuir os efeitos dessa sociedade individualista e promover redes com a comunidade escolar para unir forças para encontrar essas brechas. Os livros da bell me fazem pensar na importância de se ter um interesse genuíno pelo outro. Onde só é possível encontrar o comum e criar comunidade a partir do momento em que somos capazes de ouvir e respeitar a história e a experiência do outro. Na pedagogia da escuta, nos esforçamos para escutar o pensamento do outro, suas dúvidas e respostas, sempre de maneira respeitosa. Tem a ver com a receptividade e a hospitalidade ao Outro, onde existe uma abertura para a alteridade, para o que é estranho. A inquietação que motivou essa pesquisa surgiu em grande parte a partir dessas reflexões. Mesmo pensando nas opressões sofridas por esse sistema e nos problemas existentes pelo fato de ser funcionária de uma empresa, quando ouvi os colegas da turma de mestrado falarem sobre suas pesquisas em espaços públicos, me vi em um lugar privilegiado e comparei erradamente sofrimentos. Ouvir as mazelas da escola pública me faz repensar as minhas queixas, colocando em dúvida a importância da minha pesquisa. Ao mesmo tempo, estar nesse ambiente de privilégio, numa escola com crianças com boas condições financeiras que possivelmente serão adultos em situação de poder, me coloca na obrigação de desarticular a criação e a formação de pensamentos dominantes, mercadológicos, racistas, machistas e preconceituosos de forma geral. Tenho a esperança de que através da arte e da educação seja possível ir contra a corrente, tendo como companheiras as crianças nessa busca por um mundo diferente, com outros valores, mais coletivo e de bem-estar para todos. Principalmente crianças da educação infantil que apesar de não conseguirem dialogar muito verbalmente e criar pensamentos críticos profundos sobre a realidade, são seres abertos à comunicação, com sede de aprender, de descobrir o mundo, de experimentar e experienciar, de questionar, de agir, atentos ao mundo para de fato compreendê-lo. E entender o contexto, o mundo em que vivemos a partir das nossas experiências é o primeiro passo para transgredir, para transformá-lo em outro (hooks, 2017).

Ainda sobre criar comunidade, hooks (2021a), diz que perder o sentimento de comunidade é um dos perigos no nosso sistema educacional e que para criar comunidade

é necessária uma educação progressista, uma educação como prática da liberdade. A sala precisa ser um espaço de parceria entre professora e criança, um lugar de apoio à vida e de expansão da mente, onde professora e estudante tenham liberdade para ensinar e aprender de verdade, nesse momento existe uma consciência coletiva do espírito de comunidade. Tudo isso exige uma descolonização dos modos de pensar. Lembrando que a norma neoliberal se estende a todas as áreas da nossa vida e que muitas vezes não é possível identificar, são comportamentos, hábitos reproduzidos automaticamente. Outro conceito importante trazido pela autora que auxilia nessa busca pela brecha no sistema, pela criação de comunidade nesse ambiente neoliberal é a autoatualização da professora, que vai buscar o seu bem-estar. Sem isso não é possível engajamento, atos de amor, nem educação libertadora, logo, não é possível construir comunidades, não é possível transgredir, se deslocar para enxergar outros mundos. Como se deslocar quando se está sendo atropelada pelas demandas? Como ter tempo para refletir e se distanciar? Considero importante refletir sobre o conceito de autoatualização, já que cada vez mais vemos professoras exaustas, pouco valorizadas, mal remuneradas e com excesso de trabalho. Além disso, pensando no ambiente da escola de educação infantil como majoritariamente feminino, é preciso também lutar contra o machismo estrutural, que coloca as mulheres em lugar de competição. Considerando então que para construir comunidade é necessário criar um espaço onde haja liberdade de expressão, nos momentos pessimistas eu me pergunto se é possível criar comunidade com medo de perder o emprego. Mas entendo que se manter consciente e vigilante é necessário para enfraquecer o comportamento que perpetua a dominação e dessa forma construir novas relações, novas ações, novas maneiras de ser e estar no mundo.

Toda a teoria criada pela bell hooks é contextualizada a partir das suas vivências. Ela não separa suas experiências anteriores da sua prática, mostrando que tudo que viveu faz parte do que ela é hoje. Tudo que passamos na vida, nossas escolhas, experiências, vivências constroem a nossa visão de mundo. Mas que novo mundo é esse que almejamos? Precisamos definir antes de convocarmos as crianças. Precisa ser um mundo interessante, sensível, coletivo, com vozes diversas respeitadas, direitos garantidos, brincantes e justos. Acredito que, nesse novo mundo que almejamos, o cuidado, o respeito, a conexão com a natureza e se entender parte dela é fundamental. Por isso, criar encontros que buscam a conexão com a natureza, com relações amorosas e respeitosas, com tempo e liberdade de expressão contribuem para que essas crianças tão pequenas não

sejam individualistas. Tanto agora quanto no futuro. Será que eu como professora estou preparada para essa pedagogia libertadora, democrática e multicultural? Que multiculturalidade existe dentro de uma sala de iguais? Quais são as diferentes vozes e os diferentes corpos? Valorizar aprendizagem a partir da experiência é incrível, mas e se as experiências são dominantes, capitalistas e preconceituosas? Como eu trago outras vozes e corpos para a minha sala de aula? Somente a partir da exposição de diferentes culturas? O que estou fazendo para transgredir as fronteiras dos sistemas de dominação? Onde fica a criação artística nesse contexto? Quais são as criações possíveis? Que tipo de arte produzimos? São muitas perguntas sem respostas, mas que alimentam minhas reflexões e minha busca por ser uma professora-artista-pesquisadora que defende suas concepções.

O problema é estrutural e não pretendo nesse pequeno espaço descobrir soluções para questão tão macro, mas pensar no micro talvez auxilie na busca por essa autoatualização. É nesse lugar do micro que surge a esperança. Lembrei de uma situação ocorrida que identifiquei como brecha e ato de amor entre as professoras. Cheguei de manhã na escola e na sala das professoras havia uma caixa de chocolate com um bilhete dizendo algo como “Para a alegria da classe trabalhadora! Pegue um chocolate!”. Obviamente foi deixado lá por uma das professoras. O neoliberalismo também provoca essa sensação de solidão, cada um no seu quadrado vai lutando contra seus monstros diários e pessoais, sem o compartilhamento, sem a troca, sem o auxílio de outras/de outros. Naquele dia me senti fortalecida, me senti acompanhada. Um ato tão simples me fez refletir e ter esperança de que:

(...) não há sistemas fechados, que todo sistema tem uma lacuna e que esse espaço é um lugar de possibilidade. Por toda a nossa nação, vemos que instituições conservadoras e repressoras são o berço profissional dos raros indivíduos que não estão em conformidade, que são comprometidos com a educação como prática de liberdade. (hooks, 2021a, p. 62)

No bilhete citado acima, podemos perceber que a professora identificou o que temos em comum, somos todas da classe trabalhadora. Essa percepção ajuda a criar confiança e a partir dela vamos construindo um sentimento de comunidade, de perceber o que temos em comum e o que temos de diferente, o que nos separa. Precisamos nos unir, estar sempre em diálogo, cuidar da saúde mental, do bem-estar, respeitando a liberdade de expressão de cada uma, claro, se não for ofensivo às outras pessoas. Não é fácil, mas se não encontrarmos essas brechas não vamos conseguir transformar nada.

Pensar na comunidade com as professoras parece mais fácil, mas como ter as crianças tão pequenas como aliadas por uma educação libertária e pela criação de comunidade escolar? Tenho pensado na nossa sala de aula como um espaço micro, um espaço de esperança, onde podemos fazer “tudo” que quisermos. A partir da observação do comportamento infantil, cada vez percebo como precisamos mais habitar esses espaços brincantes/investigativos/curiosos de experimentação em parceria com as crianças. Habitar esse lugar, cuidando da relação que estabeleço com as crianças, uma relação de autonomia, de liberdade, de confiança e de respeito à cultura das infâncias, essa própria relação já é uma brecha no sistema e permite com que a gente tenha novos olhares, novas visões de mundo. As crianças criam brechas o tempo inteiro, se negando a fazer aquilo que está estabelecido e experimentando novas formas de conhecer o mundo. Para nós adultos habitar esse estado de infância (Nogueira, 2020) é um aprendizado sobre a curiosidade pelo mundo, pela experimentação da vida, sobre viver. Quando sou chamada para brincar, me sinto em comunidade com elas, tenho o sentimento de pertença. Como explica Oliveira (2023) é “o investimento que os sujeitos fazem para sentirem-se membros daquele determinado grupo, com direitos e deveres”. Para o autor, pensar em comunidade é ter um coletivo que reconheça semelhanças entre si num determinado local e diferentes níveis de envolvimento desses sujeitos com a comunidade. Reconheço nas crianças semelhanças como o prazer pela brincadeira, a curiosidade pelo mundo, a vontade de fazer perguntas e obter respostas e a busca pelo aprendizado a partir das relações. Esses reconhecimentos me fazem ter o sentimento de pertença, de criação de comunidade com aquele grupo de crianças, onde cada uma de nós tem seus direitos e deveres e seus níveis diferentes de envolvimento. A partir do que foi posto é possível pensar numa comunidade construída em sala de aula apenas com as crianças, mas será que é possível criar uma comunidade escolar? Oliveira (2023) ainda diz que “(...) enquanto organismo plural, uma comunidade consegue ser verdadeiramente coletiva quando as diferenças podem ser postas, discutidas e acordadas”. Dentro da sala de aula com os estudantes é possível, mas como colocar as diferenças e discuti-las quando se tem uma relação de hierarquia, de desequilíbrio, de autoritarismo e de poder? Essas são características da relação empregado-empregador. A pesquisa de Oliveira (2023) foi realizada em uma instituição pública onde há um setor específico para cada especialidade (teatro, música, história, português...) com um grupo de professores da mesma área. Esse diálogo com os pares, o fato de não ter uma relação de patrão-empregado e estar em uma instituição que procura ter comportamentos democráticos são partes importantes na

criação de comunidade escolar. Na escola particular, na maioria das vezes, somos as únicas professoras de teatro, nos encontramos pouco com as outras profissionais, estamos sempre na mira do desemprego, não temos estabilidade e vivemos sob uma falsa democracia com uma falsa autonomia de trabalho. É um buscar de frestas constante. Tenho certeza de que essa construção também é fruto da relação que fui estabelecendo com as crianças. Uma relação acima de tudo de respeito, de curiosidade, de compartilhamento e de amor. Acredito que ter a possibilidade de compartilhar, de observar e de aprender como elas aprendem, se comunicam, brincam, enxergam o mundo e buscam respostas para tudo, me faz ser uma pessoa/artista/pesquisadora melhor. Esse frescor e esse desejo de viver que encontro nas crianças me ajudam a ter mais esperança e mais força para acreditar que é possível transformar realidades e criar comunidades, inclusive a nossa.

A cultura do dominador tentou alimentar o medo dentro de nós, tentou nos fazer escolher a segurança em vez do risco, a semelhança em vez da diversidade. Deslocar-se nesse medo, descobrir o que nos conecta, nos divertir com nossas diferenças; esse é o processo que nos aproxima, que nos oferece um mundo de valores compartilhados, de uma comunidade significativa. (hooks, 2021a, p. 291)

Rinaldi (2021) também fala da importância das relações entre a educadora e as crianças. A autora define o objeto da educação, não como objeto, mas como um “lugar relacional”. Nós somos responsáveis por criar os fios, os entrelaçamentos, as conexões, os relacionamentos para que sejam experiências de interação e comunicação, mas para isso

(...) precisamos elevar nosso nível de escuta, nosso diálogo e nossa atenção em relação às crianças, a fim de observá-las e ficar perto delas, sem esquadrihá-las, sem espioná-las e sem impedir-lhes de preservar sua privacidade e, acima de tudo, sem inibir sua curiosidade e sua postura feliz diante do mundo. Devemos oferecer-lhes um apoio vigoroso, amoroso, firme e paciente, que possa ajudá-las a crescer rumo à liberdade de viver. (Rinaldi, 2021, p. 174)

Elevar o nível de escuta está relacionado com a qualidade da relação que estabelecemos com as crianças e essa pedagogia relacional e da escuta vem do entendimento de que as crianças são investigadoras do significado e da significância e que a partir das suas interpretações, produzem teorias. “As crianças “ouvem” a vida em todas as suas facetas, ouvem os outros com boa vontade, percebendo rapidamente como o ato de escuta é essencial para a comunicação” criando uma “criatividade relacional” (Rinaldi, 2021). Mas a criatividade da criança vai sendo construída também com a colaboração e exemplo da criatividade do adulto e nesse sentido, precisamos pensar na

relação com a arte como fundamental para o pensamento humano. Enquanto brinca, a criança confronta a realidade, muitas vezes opressiva, e desenvolve um pensamento criativo para escapar dela.

Embora Rinaldi (2021) não use exatamente o termo *pedagogia relacional*, suas reflexões evidenciam uma concepção de educação fundada na relação e na reciprocidade, o que pode provocar uma interpretação e uma leitura para esse caminho, a expressão pode ser uma interpretação conceitual posterior aos seus escritos. Ao longo do texto fiz uma escolha interpretativa ao utilizar a expressão *pedagogia relacional*. Acredito ser um destaque importante dentro da concepção de educação defendida por Carla Rinaldi, a partir de suas reflexões que reiteram a centralidade da relação no processo de ensino-aprendizagem. Escolher Rinaldi (2021) como referencial teórico tem relação com essa crença de que a escola é vista como espaço de encontros que vão sendo sustentados pela escuta e pelo diálogo. Entendo esta pedagogia, que será explicada melhor adiante, como uma pedagogia que se funda nas relações — entre crianças, entre crianças e adultos, entre escola e comunidade — e que reconhece nessas interações o próprio motor da aprendizagem. Dessa maneira, a escolha do termo *pedagogia relacional* explicita a relevância das relações, não só para a abordagem de Reggio Emilia, mas também para as minhas escolhas em sala de aula. Além de me ajudar a organizar conceitualmente meu memorial.

O programa para a primeira infância de Reggio Emilia, na Itália, tornou-se reconhecido e aclamado como um extraordinário sistema de educação. Carla Rinaldi, ex-diretora dos centros municipais para a primeira infância de Reggio Emilia e sucessora de Loris Malaguzzi (um dos pensadores pedagógicos mais importantes do século XX), possui renome internacional na área de educação de crianças e tem feito palestras em todo o mundo sobre o assunto. (Rinaldi, 2021, p. 9)

No decorrer do texto a autora diz que a pedagogia de Reggio Emilia se distingue por ter sua gênese na “pedagogia das relações e da escuta” (p. 123). Além de enfatizar em vários momentos a importância das relações no processo de ensino e aprendizagem, quando diz que o conhecimento é construído socialmente por cada um na relação com os outros ou quando enfatiza a importância da alteridade e da diferença, da conexão e das relações.

Na relação professora-criança, somos cocriadoras de conhecimento e precisamos ter consciência da nossa vulnerabilidade, encarando a escola como lugar de pesquisa. Precisamos criar espaços onde as crianças se sintam bem, confortáveis e motivadas, para

que sua curiosidade, teoria e pesquisa seja legitimada e ouvida. Nesse contexto, o ato criativo e a autonomia, são atos de liberdade. A liberdade que a criança pode ter quando não é limitada e quando são valorizadas e vistas como pensadoras. Criar uma relação e um espaço de bem-estar não só para as crianças, mas também para a educadora é fundamental. Para ter essa qualidade de relação é necessário tempo e infelizmente na nossa sociedade temos cada vez menos, mas precisamos ser capazes de criar esse tempo, um tempo alargado, lento, livre, de contemplação e de ócio.

Me aceitando enquanto eterna aprendiz, me liberto para aprender muitas coisas com as crianças e vou tentando terminar essa parte com um poema de Manoel de Barros chamado *O menino que carregava água na peneira*, do livro *Exercícios de ser criança* (1999). O poema me ajuda a compreender como as crianças entendem o mundo e aos poucos vou aprendendo com elas a fazer peraltagens e que escrever é o mesmo que carregar água na peneira.

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

RELAÇÕES (e Encontros)

Antes de iniciar os relatos e as análises dos encontros, quero compartilhar uma percepção sobre a organização deste trabalho. É possível que a leitura sugira uma separação entre teoria e prática, como se cada uma ocupasse um espaço distinto. No entanto, essa distinção não reflete a minha vivência cotidiana na sala de aula. Na prática com as crianças, a teoria se manifesta de forma viva, conceitos surgem, se testam e se transformam a partir das relações, das respostas e das descobertas que faço junto com os grupos. Da mesma maneira, a prática é constantemente iluminada e repensada pelos referenciais teóricos que orientam minha escuta, minhas intervenções e minhas reflexões. Escolhi estruturar o texto desta forma para oferecer clareza à leitura, mas cada conceito aqui apresentado nasce dos encontros que tive em minha trajetória com autoras e autores, da observação atenta, da experiência compartilhada e do diálogo contínuo entre pensar e agir. Assim, teoria e prática não se alternam, mas se entrelaçam, formando um tecido que atravessa cada relação, cada encontro, cada história e cada momento de criação com as crianças.

a) 28 de março de 2024 ou diz a lenda que...

Todos entraram na sala e se sentaram no chão, alguns segundos de silêncio e me observando, quando o J. do grupo 5 (crianças de 5 anos) pediu para falar e começou “Camila, diz a lenda que em uma escola tem um lobo que comeu uma professora chamada Camila e ele tá atrás de você!” Eu entrei na brincadeira reagindo como se tivesse me assustado e com medo do lobo. Todos ao mesmo tempo riram e começaram a querer contar uma lenda também. Caos total! Mas muito engraçado. Fiquei uns 15 minutos até todos falarem e depois pedi para falar também e expor a proposta do dia. Poderia ter mudado o planejamento naquele momento e ter criado alguma outra coisa que se desenvolvesse a partir da brincadeira que eles trouxeram, mas só pensei nisso depois.

Nesse exemplo começo sempre pensando que eles devem ter combinado a situação antes que eu entrasse na sala e começasse a aula. Imaginar eles fazendo isso é divertido e me deixa feliz. O silêncio criado quando eu entrei demonstra como eles estavam na expectativa e é uma possibilidade de escuta ativa. Eu esperei para tentar perceber o que estava acontecendo. Quando J. cria coragem e começa a contar a lenda penso em como ele se sente à vontade e seguro nesse espaço que está aberto para suas expressões. Fingir o susto também é uma maneira de validar a imaginação dele e ajudou

no engajamento do grupo. Quando todos começam a sorrir, a contar outras lendas e querer me assustar, sinto que o espaço está pronto para uma participação ativa de todos nós. No final, perceber que poderia ter embarcado na brincadeira e alterado o planejamento, mostra que estamos em constante aprendizado, não tem nada fixo e precisa acontecer em relação a partir das interações do grupo.

Enxergo a atitude de J. como uma grande fissura na estrutura da sala de aula. Ele não ficou aguardando passivamente que eu comesse a aula, ele é propositivo e movimenta toda a dinâmica do grupo e do espaço. O contador de histórias era ele naquele momento. Refletir sobre a minha própria prática também pode ser uma fissura, tentando sempre fugir da normatização das coisas e deixar o espontâneo interferir de verdade e alterar as estruturas.

Quando penso em uma educação que parte do afeto e do diálogo, imagino um espaço onde existe uma escuta mútua e que todos tenham suas vozes ouvidas e validadas. No momento que J. tem sua história escutada e compartilhada, ele pode sentir que pertence de fato ao grupo, fortalecendo o senso de comunidade. Mais uma vez esse exemplo também demonstra uma relação de horizontalidade. A comunidade é construída no dia a dia, no cotidiano, no espontâneo, no improvisado, não só naquilo que é planejado.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

É IMPORTANTE PENSAR QUE NEM SEMPRE O MELHOR PLANEJAMENTO É O QUE FOI ESCRITO EM CASA ANTES DE CHEGAR NA ESCOLA. ALGO MAIS INTERESSANTE PODE SURTIR NO SUSTO QUE A CRIANÇA PROVOCA, NA INVENÇÃO QUE ELA PROPÕE. AOS POUCOS A GENTE VAI APRENDENDO A OUVIR O INESPERADO. ESTAR ABERTO AO IMPROVISO, À BRINCADEIRA, MESMO QUE ISSO GERE UMA PEQUENA CONFUSÃO NA ORGANIZAÇÃO DA AULA.

b) 8 de abril de 2024 ou eu não fui ainda

A proposta desse encontro foi contar ‘O passarinho que queria voar’. Uma história cantada criada por Victor Salzedo com colaboração minha e de Juan Paz. Durante a contação as músicas foram cantadas a capela e os personagens escolhi fazer de dobradura. Geralmente entro na sala com a minha bolsa laranja e eles já perguntam o que tem lá

dentro. O que a gente vai fazer? É história ou brincadeira? Nesse dia utilizei três pássaros feitos em dobradura e uma canga, contei a história e depois o grupo pediu para ver os personagens e criar suas próprias histórias. Esse momento de experimentação dos objetos geralmente necessita de mais conversa da minha parte, porque acontece de todos quererem o mesmo personagem de uma vez. Organizo junto com eles e, na maioria das vezes, dá tudo certo. Vai um de cada vez contando suas histórias e passando para o colega. Durante esse momento algumas crianças ficam cansadas de esperar e começam a dizer “a minha vez está demorando muito” ou “eu não fui ainda” ou “anda logo fulano, tá demorando a sua história”. Eu tento calcular um tempo justo para todos, mas é muito difícil. Quando percebo que está demorando solicito que vá finalizando e conte o que acontece no final. Essa solicitação nem sempre acontece, há dias em que nem todos querem contar a história, acontece deles se unirem e contarem todos juntos, e dessa maneira não tem aquele momento de espera. Eles usam os materiais de maneira livre, mas o mais comum é que reproduzam o personagem que eu fiz. Por exemplo, se na minha vez a canga era o mar, a maioria das crianças conta a história onde a canga é o mar. Essa transformação do objeto em outra coisa depende muito também da maneira em que ele foi apresentado. É algo difícil de explicar. Pode acontecer da canga virar outras coisas, pode acontecer de não terem interesse pela canga e ela ser ali apenas um pano de fundo, mas percebo que quando vou incentivando, fazendo perguntas e mostrando interesse pela história, eles criam coisas diferentes. Observando as fotos fico me perguntando se os corpos jogados no chão representam o cansaço da espera de chegar a vez ou apenas que estão confortáveis com o espaço. Vale lembrar que essa aula é umas das últimas do dia, as crianças já estão muito cansadas e é normal se deitarem no chão, em alguns momentos algumas dormem. Tenho refletido sobre esse cansaço e percebo que talvez seja necessário ajustar a prática para que as crianças possam lidar com o tempo de espera. Perceber o cansaço delas no final do dia pode ser um indicativo de que elas estão precisando de mais descanso ou seu tédio e frustração ao precisar esperar chegar a sua vez.

Ao longo dos anos tenho buscado criar essa cultura de apreciação dentro das aulas de teatro. Geralmente quando conto alguma história, logo em seguida, eles querem contar a deles e muitas vezes sozinhos. Costumo fazer dessas duas formas: um de cada vez ou todos juntos ao mesmo tempo. Quando é um de cada vez, esse momento da espera e observação do outro é sempre uma oportunidade de escuta, de respeito a individualidade e expressão do outro, é uma busca por criar um ambiente colaborativo para que todas se

sintam valorizadas e partes do processo. Outro exemplo que pode se encaixar na pedagogia relacional é quando as crianças transformam a canga reinterpretando à maneira delas. Acredito que incentivar o processo criativo delas através das perguntas sobre suas histórias também contribui para a ampliação da escuta e demonstra atenção e interesse pelo que elas estão construindo.

Me vejo muitas vezes entre o desejo de controlar a situação e a liberdade criativa delas. Essa questão do tempo é muito imponente. Todas querem ter a oportunidade de contar suas histórias, mas eu tenho um tempo de aula e acabo sempre apressando o processo em alguns momentos para que todas sejam contempladas com a experiência de criar sua narrativa sozinha. Fissurar essa estrutura que compartimenta o tempo ainda é algo a ser alcançado. Mas mais uma vez observo um ambiente de comunidade que compartilha suas experiências, cria vínculos e valoriza os afetos e a expressão individual de cada criança que entende ter um papel único dentro daquele coletivo.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

O NOSSO TEMPO É DIFERENTE DO TEMPO DAS CRIANÇAS, EM ALGUNS MOMENTOS ELAS VÃO QUERER CORRER, JÁ EM OUTROS VÃO PRECISAR DEITAR NO CHÃO E RELAXAR. ENTENDER ESSAS NECESSIDADES TAMBÉM FAZ PARTE DE ENSINAR TEATRO, IR NEGOCIANDO COM O TEMPO, SEM PRESSA, COM ATENÇÃO E ESCUTA. PODE SER QUE SEJA NECESSÁRIO INTERVIR E ORGANIZAR, MAS PODE SER QUE A MELHOR ATITUDE SEJA APENAS OBSERVAR A VIDA ACONTECENDO DIANTE DE VOCÊ. NOS ENCONTROS EM SALA DE AULA EXISTE SEMPRE O DESAFIO ENTRE O TEMPO DA PROPOSTA E O TEMPO DAS CRIANÇAS. É IMPORTANTE CRIAR UM EQUILÍBRIO ONDE TODOS SE SINTAM COLABORADORES DAQUELE PROCESSO, NEM QUE SEJA APENAS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO ATENTA AOS COLEGAS, QUE TAMBÉM É ESTAR EM CENA DE ALGUMA FORMA. O CORPO RELAXADO NO CHÃO PODE SER LIDO NÃO COMO DESCONCENTRAÇÃO E DESINTERESSE, MAS PODE TE DIZER QUE O ESPAÇO É SEGURO PARA DESCANSAR E QUE ALI EXISTE CONFIANÇA.



c) 9 de abril de 2024 ou silênciooooooooooooo

Infelizmente não tenho nenhum registro de imagem desse encontro com o grupo 4 (crianças de 4 anos), além da lembrança do ocorrido e algumas anotações. Em determinado momento, logo no início da aula, a auxiliar saiu da sala e fiquei sozinha com as crianças. O grupo que estava todo sentado em silêncio levantou e começou a correr, pular e gritar. Meu pensamento no momento foi de susto “que isso? Surto coletivo?”. Não entendi nada na hora, mas depois pensei que aquela reação parecia um grito de liberdade. Onde a disciplina vira repressão? Onde estão esses limites? Será que o grupo estava se sentindo sufocado?

Acho importante usar esse exemplo para mostrar que nem sempre as coisas saem como o esperado. Nem sempre foi possível tirar fotos, fazer anotações ou simplesmente dar atenção a pequenos detalhes, mas a memória da situação acaba funcionando como documentação pedagógica. Nesse dia foi muito difícil entender o que estava acontecendo com o grupo e demorei muito tempo até conseguir me fazer ser ouvida. Mesmo nessas situações de imersão no caos, acredito ser possível criar potentes reflexões posteriores. É parte da pedagogia relacional e da escuta observar todos os momentos com muita atenção, refletir e tentar entender o que cada comportamento está comunicando, porque elas estavam se expressando daquela forma, o que não foi dito com palavras. Antes de tentar corrigir o comportamento dito inadequado, precisei refletir e tentar compreender o contexto daquele grupo. Na minha percepção tudo indica que eles de alguma maneira estavam sendo reprimidos pela professora que os acompanha diariamente.

Nessa situação parece que a fissura foi a saída da auxiliar da sala, um respiro que permitiu outro tipo de comportamento. Dentro de um contexto em que não é permitido gritar e correr, a libertação é exatamente poder fazer essas coisas, nem que seja por alguns minutos. A própria reflexão antes da repreensão das crianças pode ser vista como fissura. Na hora meu primeiro impulso foi de gritar “silêncio”, “o que está acontecendo?”, “parem de correr e de gritar”, já fiz isso outras vezes e pouco adianta. Nesse dia, passei longos minutos tentando falar e ao mesmo tempo evitar que eles se machucassem. Na euforia eles acabam caindo, se esbarrando e derrubando coisas da sala de aula. Acaba sendo perigoso correr naquele ambiente e eu estou ali também para prezar pela segurança deles. A auxiliar retornou para a sala, se queixando dos gritos que podiam ser escutados lá de baixo, em outro andar. Quando ela entra na sala gritando e questionando “o que está acontecendo aqui?”, todos param e ficam olhando para ela como quem busca uma resposta para dar. Resposta que talvez não exista em palavras, só em gritos e correria. Em seguida, após o sermão proferido, eles sentaram e eu comecei a contar a história do dia. É curioso pensar na relação estabelecida com a auxiliar e na relação estabelecida comigo, que pode ser confundida com desrespeito. Mas será? Será que meu pedido de silêncio não foi ouvido, por que não sou respeitada pelo grupo? Mas o que é ser respeitada? Geralmente tenho sempre a companhia da professora regente ou da auxiliar, mas em alguns momentos acontece delas saírem e eu ficar sozinha com as crianças na sala. Quase sempre surge o comentário “estamos sozinhos!” seguido de um sorriso de quem vai fazer “arte”. E eu sempre respondo “sozinhos? E eu? Não estou aqui com vocês?”. A resposta às vezes é o silêncio, uma gargalhada ou até mesmo “mas estamos sem professora” ou “mas você não é adulta”. Confesso que fico feliz com essas últimas respostas.

A repressão, a ameaça, o grito, eles podem surtir algum efeito, mas a que custo? Crianças assustadas e reprimidas com medo e inseguras para dizer das suas vontades e desejos. Esse efeito não me interessa. É muito difícil sustentar o caos, são muitas aulas por dia e fico muito cansada. Várias vezes sai um grito de “ei, eu preciso falar!”, mas tento entender que a escola também funciona como espaço de controle de corpos e vozes e qualquer fissura desse normal já assusta. Hoje penso que também tenho vontade de gritar e sair correndo em muitos momentos que estou naquele ambiente.

Em relação a comunidade lembro de bell hooks dizendo que esses espaços de espontaneidade e liberdade precisam acontecer sem desordem. De qualquer forma enxergo uma comunidade que se une para lutar pela sua insatisfação. Sigo com a difícil

pergunta “onde a disciplina vira repressão?” para tentar entender como posso criar comunidades de aprendizagem. É necessário disciplina e organização, mas são crianças muito pequenas se expressando genuinamente, é um esforço construir diálogos e respeito mútuo sem precisar usar a “força de adulto” e gritar pedindo silêncio. Tenho buscado construir esses espaços com mais momentos de liberdade, para que elas consigam criar autonomia sem precisar euforicamente gritar por liberdade.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

É PROVÁVEL QUE EM MUITOS MOMENTOS VOCÊ ESTEJA EM UMA SITUAÇÃO CAÓTICA, PRECISE GRITAR E TENHA VONTADE DE SAIR CORRENDO. PEDIR AJUDA É SEMPRE UMA POSSIBILIDADE, SAIR DA SITUAÇÃO EM MOMENTO DE GRANDE ESTRESSE NÃO É FALHAR OU NÃO TER CAPACIDADE DE CONTROLE DA TURMA. VAI TER DIA QUE VOCÊ VAI ESTAR MAIS ABALADA EMOCIONALMENTE OU SIMPLEMENTE CANSADA E VAI PRECISAR DE APOIO DE OUTRA PESSOA PARA ASSUMIR A CRISE. SABEMOS QUE TER SUPORTE DE OUTROS COLEGAS NEM SEMPRE É UMA REALIDADE, MAS CASO SEJA, É BOM AUTOCONHECIMENTO E CORAGEM PARA SABER QUANDO ESTÁ CHEGANDO NO SEU LIMITE. ENSINAR TAMBÉM É APRENDER A ESCUTAR OS NOSSOS PRÓPRIOS LIMITES. COM O TEMPO VAMOS APRENDENDO A ESCUTAR E TRADUZIR O QUE CADA AÇÃO DAS CRIANÇAS PODE ESTAR QUERENDO DIZER. É SEMPRE UM CHUTE QUE VAI FICANDO MAIS CERTEIRO À MEDIDA QUE VAMOS CONHECENDO O COMPORTAMENTO INFANTIL. TENTA ESCUTAR O QUE ESTÁ SENDO DITO ATRAVÉS DO BARULHO E DA DESORDEM. PODE SER QUE OS CORPOS ESTEJAM APENAS DIZENDO QUE PRECISAM DE UMA PAUSA PARA RESPIRAR, MAS MESMO ASSIM PRECISA EXISTIR UM CUIDADO COM ESSES CORPOS. CUIDAR É GARANTIR QUE NINGUÉM SE MACHUQUE, MAS QUE POSSA DENTRO DO POSSÍVEL TER LIBERDADE PARA SE EXPRESSAR COMO QUISER.

d) 18 de abril de 2024 ou a briga pela bola

A proposta nesse encontro foi brincar *de* ‘A dança dos quadrados’, parece com a dança das cadeiras, mas em vez de cadeira eles entram num quadrado desenhado no chão com fita crepe e quando eu paro a música, quem fica de fora imita um animal.

No final da aula, as crianças e eu, começamos a retirar as fitas que estavam coladas no chão. Essas fitas na mão delas se transformou em bolinhas e conseqüentemente em uma disputa pelas bolinhas. Nesse contexto, P. acabou ficando sem nenhuma e arrancou uma bolinha da mão de J. que começou a chorar pedindo de volta. Abaixei na frente de P. e pedi que devolvesse para J., ele se recusava. Pedi para me entregar, abri a mão e pedi por favor, disse que ele foi muito bacana durante a aula e que eu entendia que ele queria uma bolinha também, mas que ele não poderia arrancar a bolinha de J. da mão dele. Todos estavam em pé na porta esperando para sair da sala e eu esperando que ele me devolvesse a bola. Os amigos começaram a pedir a P. para devolver a bola. Eu disse que a gente ia esperar ele me devolver, ele começou a brincar colocando a bola na minha mão e tirando rapidamente. Talvez esperando que eu fosse pegar a força ou querendo apenas brincar. Mas o amigo estava chateado e todos estavam cansados de esperar. Eu falei para ele que naquele momento eu não estava brincando, porque um amigo estava muito triste e que eu não ia arrancar a bola da mão dele. Eu estava carinhosamente pedindo por favor, dizendo o quanto ele tinha sido participativo durante a aula e que ele precisava agora devolver a bolinha. Ele acabou devolvendo.

Acredito que a maneira com a qual eu lidei com a situação de P. e J. pode ser um bom exemplo de pedagogia relacional. Eu poderia ter resolvido rapidamente o problema, mas procurei criar um diálogo com respeito entre eles. Manter a calma, falar gentilmente e com respeito demonstra uma relação de escuta ativa. Penso que tomar essa atitude fez com que as crianças lidassem melhor com o ocorrido e pudessem aproveitar esse conflito para se desenvolver enquanto indivíduos, refletindo e resolvendo seus próprios problemas, mas de maneira afetuosa e colaborativa. Outro exemplo da escuta ativa pode ser a validação do que P. estava sentindo, criando relações significativas, de confiança e de respeito.

A fissura nesse exemplo é a própria condução da situação. Proporcionar um momento de aprendizado a partir do conflito é uma forma respeitosa de lidar com o problema, sem precisar punir um deles ou simplesmente mandar devolver a bolinha. Mais

uma vez gostaria nesse momento de reforçar que essas belas atitudes não são fáceis. Infelizmente nem sempre temos tempo, saúde mental, motivação e paciência para conduzir as situações dessa maneira. Em muitos momentos é necessário dizer “fulano, isso não é seu, devolve para seu amigo!” e seguir para as mil demandas que precisam ser concluídas. Sigo tentando transformar essas ordens e repressões em empatia e respeito.

Pensando em comunidade, o que chama mais atenção nesse exemplo é o momento em que todo o grupo, esperando pacientemente, começa a pedir para P. devolver a bolinha, sentindo que precisam cooperar na resolução do conflito. Juntos eles estavam promovendo espaços de justiça e colaboração.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

ACREDITO QUE ESSE RELATO FALE SOBRE LIDAR COM CONFLITOS SEM RECORRER À PUNIÇÃO, SOBRE ENTENDER O TEMPO DO DIÁLOGO E SOBRE A ESCOLHA DE SER UMA AUTORIDADE QUE CUIDA, MAS NÃO IMPÕE. COM CERTEZA É MUITO MAIS FÁCIL E RÁPIDO MANDAR DEVOLVER A BOLA E ASSUNTO ENCERRADO. EM MUITOS MOMENTOS RESOLVER DE MANEIRA MAIS RÁPIDA AS SITUAÇÕES VAI SER A ÚNICA SOLUÇÃO, INFELIZMENTE NEM SEMPRE TEMOS TEMPO PARA CRIAR GRANDES DIÁLOGOS E REFLEXÕES PARA RESOLVER OS CONFLITOS QUE ACONTECEM NO CHÃO DA ESCOLA. MAS PRECISAMOS TENTAR. MUITA COISA É AFETADA NA NOSSA RELAÇÃO COM AS CRIANÇAS A PARTIR DO MOMENTO QUE ELA PERCEBE QUE PODE SER OUVIDA. APRENDER A CONVIVER FAZ PARTE DA AULA E VIVENCIAR OS CONFLITOS COM RESPEITO É IMPORTANTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE TODOS, CRIANÇAS E PROFESSORAS. TALVEZ AS GRANDES TRANSFORMAÇÕES NÃO ACONTEÇAM NA CALMA E NO SILÊNCIO, MAS NOS CONFLITOS QUE GERAM DIÁLOGOS, FAZENDO A GENTE COMPREENDER QUE O OUTRO TAMBÉM SENTE E TEM VONTADES.



e) 16 de maio de 2024 ou uma boa surpresa

A proposta desse encontro foi contar a história da Abayomi enquanto construíamos a boneca com retalhos de tecidos. Fiz junto com o grupo a boneca Abayomi, contei a história, ouvimos uma música e mostrei como podemos construir. Eles ficaram encantados com tudo, fizeram muitas perguntas e pediram para levar para casa (muito comum esse pedido), mas não tinha pano para todos, já que essa não era a proposta. Combinei de fazer isso em outro momento, quando tivesse material disponível. Depois da história levamos os materiais para brincar na quadra e lá eles criaram outras histórias e brincadeiras. No meio da brincadeira P. veio mostrar que descobriu o motivo da bola ter



murchado, um buraco bem pequenininho. “Olha, Camila, olha!”.

Na semana seguinte, logo no início da aula J. diz “Camila, tenho uma surpresa pra você, posso pegar?” eu disse “Opa, legal, pega lá!”. Ele vem com uma Abayomi linda, feita com muito cuidado e detalhes. Fiquei surpresa, elogiei a boneca e perguntei se foi ele que fez. Ele disse que sim, que chegou em casa pediu ajuda para mãe, juntos eles procuraram vídeo no *youtube* e fizeram sozinhos.

Esse exemplo demonstra uma escuta ativa e respeito pelas ideias das crianças. Tanto o fato de terem pedido para levar a boneca para casa quanto a ideia de continuar a aula na quadra. Sinto que pratiquei uma pedagogia relacional quando valorizei a surpresa de J., seu esforço, interesse e partilha com a família sobre algo acontecido no espaço escolar. Entendo como uma maneira de valorizar as experiências dele, foi um ato de apoio ao seu processo criativo. Espero que ele tenha se sentido acolhido e respeitado.

Contar a história da boneca Abayomi já é por si só uma fissura no sistema e no dia a dia escolar. Esses momentos livres que ofereço após a contação das histórias são sempre muito potentes, as crianças buscam seus próprios caminhos criativos, reinventam brincadeiras, ressignificam e transformam o que foi proposto inicialmente. Coloquei junto nesse exemplo o momento que P. descobre o buraco na bola e vem me mostrar com empolgação, porque demonstra um olhar atento, foi uma grande descoberta para ele, finalmente ele teve a resposta do motivo da bola estar vazia. Acredito que esse olhar atento e minucioso também pode ser entendido como fissura, proporcionando para a criança uma atitude autônoma e pesquisadora, podendo abrir caminhos para entender o mundo de forma criativa e inesperada.

J. ter vontade de compartilhar com o grupo o que foi criado no seu ambiente familiar fortalece a construção coletiva de comunidade. Respeitar a experiência dele também reflete esse conceito, demonstrando que existem diferentes maneiras de aprender e criar.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

PODE SER QUE O APRENDIZADO MAIS BONITO ACONTEÇA DEPOIS DA AULA. EM ALGUNS ENCONTROS PODE ACONTECER DE VOCÊ PENSAR QUE A PROPOSTA NÃO ESTÁ AFETANDO AS CRIANÇAS OU QUE ELAS NÃO ESTÃO PRESTANDO ATENÇÃO. ESSE RELATO DEMONSTRA QUE NEM SEMPRE CONSEGUIMOS MEDIR O QUE FOI APREENDIDO, MAS DIZEM SOBRE O QUE REALMENTE FICOU, SOBRE OS LAÇOS DE AFETOS QUE FORAM CRIADOS. O ENSINO NÃO TERMINA NO ESPAÇO DA SALA DE AULA, ELE SE ESPALHA E REVERBERA NAS RELAÇÕES DAS CRIANÇAS EM DIFERENTES AMBIENTES. MOSTRAR ALGO QUE CRIOU FORA DA SALA PODE REVELAR QUE ALGO A AFETOU PROFUNDAMENTE E QUE ELA CONFIAR EM VOCÊ O SUFICIENTE PARA COMPARTILHAR SUA CRIAÇÃO. ENSINAR NA INFÂNCIA É APRENDER A RECEBER O QUE A CRIANÇA TRAZ E SE DEIXAR ATRAVESSAR PELAS NOVIDADES.



f) 21 de maio de 2024 ou o mar que virou túnel

A proposta desse encontro foi contar uma adaptação de uma história circular que não tem final. No rio tinha um peixe, na ponta do peixe uma minhoca, na ponta um anzol, na ponta uma vara de pescar, na ponta um menino. Ele pesca o peixe e leva para sua casa. Chegando lá percebe que o peixe morreu, ele chora tanto que as lágrimas se transformam em um rio, que tem um peixe, na ponta do peixe uma minhoca... Nesse dia escolhi um tecido azul para ser o rio, um pedaço de papel craft amassado era o peixe, a vara era uma baqueta de bateria com um pedaço de barbante.

M. é muito inventiva. Utilizei um pano para contar uma história, onde o pano era um rio que ficava pendurado em duas cadeiras. Depois o pano virou outras coisas, ela deu ideia de fazer um túnel e a turma adorou. Quando M. traz sua própria criatividade para a narrativa, mostrando espontaneidade e rompendo com as expectativas, ela transforma o que foi contado e cria engajamento do grupo, que se envolve de outras maneiras nessa nova brincadeira. É importante ouvir a imaginação das crianças para criar um diálogo pedagógico, essas atitudes vão fortalecendo a pedagogia relacional. Outra característica importante dessa pedagogia é a flexibilidade do planejamento, muito importante para dar abertura para as contribuições das crianças, fazendo com que a aula seja nossa e não minha. A experiência se torna mais horizontal, respeitosa, dinâmica e relacional. Ter uma prática pedagógica dessa forma já pode ser considerada uma fissura, já que o normal são relações verticais, passivas por parte das crianças, com planejamentos nada flexíveis.

Mais uma vez nesse exemplo, é possível perceber o fortalecimento do senso de pertencimento e criação coletiva. Quando M. sugere uma nova brincadeira, o grupo acolhe com empolgação e respeito. É comum durante as aulas algumas crianças terem mais iniciativa na hora de criar novas brincadeiras e as vezes até dificuldade em aceitar a brincadeira proposta pelos colegas. Existe um esforço diário de promover a valorização das ideias individuais dentro do coletivo.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

NESSE ENCONTRO PODEMOS APRENDER A SOLTAR O PANO, DEIXAR QUE ELE SEJA RIO, MAR E TÚNEL, TUDO AO MESMO TEMPO. É DEIXAR QUE AS IDEIAS ATRAVESSEM O QUE FOI PLANEJADO, É SE PERMITIR PERDER O CONTROLE. VOCÊ VAI PERCEBER QUE A AULA QUE "DÁ CERTO" NEM SEMPRE É AQUELA LINDAMENTE PLANEJADA, MAS AQUELA QUE SE ABRIU AO IMPROVISO. É NESSE CONSTANTE DESDOBRAMENTO QUE MORA A CRIAÇÃO COMPARTILHADA.



g) 23 de maio de 2024 ou quando o lixo merece um desenho

Nesse encontro criei uma brincadeira e chamei de ‘Vamos brincar de pirata!’. A aula foi uma caça ao tesouro, coloquei pistas espalhadas pela escola. Cada pista continha um enigma para ser decifrado e assim descobrir em que parte da escola estava a próxima pista, até encontrar o tesouro. No final, propus que a gente fizesse um mapa do tesouro coletivo, mas depois cada um quis fazer o seu próprio mapa.

Me. diz depois de sujar as mãos com canetinha “tirar a canetinha da mão demora mais do que morrer.” Nessa mesma aula eles estavam fazendo um desenho coletivo do mapa do tesouro em um pedaço de Craft que colei no chão com fita crepe. Durante o desenho alguns estavam desenhando na fita que estava ali só para segurar o papel. Aí eu comentei “vocês estão desenhando na fita, mas depois eu vou jogar fora”. Eis que Ma. diz “mas o lixo também merece um desenho.” Só consegui dizer “é verdade, tudo bem.”

A partir do conceito de escuta e pedagogia relacional, penso que a escuta ativa cria um espaço genuíno de diálogo. Validar a fala de Ma. (“é verdade, tudo bem”) reforça a ideia de que ela construiu sentido a partir das suas experiências e percepções do mundo ao seu redor. Assim como respeitar sem corrigir a fala de que tirar canetinha da mão demora mais que morrer, também demonstra escuta e abre possibilidades para outras conversas sobre outros assuntos. Além de ser um bom exemplo sobre a espontaneidade e imaginação do pensamento infantil. Nesse exemplo quero destacar a beleza de quando Ma. diz que o lixo também merece um desenho. Ela rompe com a lógica utilitária das coisas, encontra poesia e arte nas pequenas coisas, desafiando a relação comum entre o

que é efêmero e o que é importante. Me lembro logo das inutilidades e do despropósito de Manoel de Barros.

Pensando na lógica adulta, essas falas abrem grandes fissuras. Me fazem refletir sobre consumo, sobre descarte, sobre dar significado ao que descartamos. Ela cria um ato de ressignificação quando quer dar arte ao lixo, dentro de um sistema que consome muito e descarta sem olhar. Brincar de pirata é motivo para buscar tesouros escondidos e esses tesouros podem ser qualquer coisa, inclusive algo que para nós pode parecer sem valor. Todo esse ato das crianças mudando a lógica do que é valorizado pela sociedade, na minha percepção, é uma fissura. Nesse exemplo a fissura veio delas. Eu teria jogado a fita crepe no lixo sem nenhum desenho. A fala de Me. sobre a morte também pode ser vista como fissura de como enxergamos a passagem do tempo e a morte. O tempo percebido quando vamos retirar a tinta da caneta da mão é muito mais concreto do que o conceito de morrer.

Em relação a construir comunidade, a empatia com o lixo pode ser lido como uma relação de cuidado e atenção, fundamentais para essa construção. Um símbolo de comunidade desse exemplo, pode ser o ato coletivo de desenhar o mapa em um mesmo papel, onde todo desenho é importante e ajuda a criar algo que é de todos.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

ACREDITO QUE ESSE SEJA O ENCONTRO MAIS POÉTICO E QUE A GENTE CONSIGA APRENDER COM AS CRIANÇAS, POETAS DO COTIDIANO, O VALOR DAS INUTILIDADES, COMO DIRIA MANOEL DE BARROS, E DO PENSAMENTO SIMBÓLICO DA INFÂNCIA. VOCÊ VAI SER SURPREENDIDO POR COMENTÁRIOS QUE FOGEM À NOSSA LÓGICA ADULTOCÊNTRICA, MAS É IMPORTANTE ESCUTAR COM ATENÇÃO, DAR VALOR E NÃO CORRIGIR E NEM EXPLICAR. É FORTE A VONTADE DE ENTRAR NA SALA DE AULA PARA ENSINAR O CERTO E O ÚTIL, MAS PODEMOS PENSAR NO TEATRO COMO FORMA DE ENSINAR NÃO O ERRADO, MAS O INÚTIL, O POÉTICO E O QUE TEM VIDA.





h) Junho de 2024 ou o dia que eu virei um monstro

Depois que cortei o cabelo curto e ele ficou mais cheio, algumas crianças do grupo 5 (crianças de 5 anos) me viram e disseram “tá feia”, “parece um monstro”. Perguntei o motivo e o que era bonito? A resposta era cabelo liso e os exemplos eram os cabelos loiros da sala. Ficamos conversando um pouco sobre as diferenças e sobre as pessoas terem opiniões diferentes sobre o que é ser bonito e feio. Dentro das aulas de teatro esse é um discurso muito presente, opto sempre por histórias com personagens diversos, de diferentes culturas. Talvez eu pudesse ter aproveitado esse momento para criar algum projeto integrado com a professora para trabalhar mais diretamente essas questões com a turma, mas isso não aconteceu. Acredito que meu corpo ali como objeto de leitura das crianças, também faz parte da experiência estética e relacional da aula. Reagir à mudança do meu cabelo é reagir à transformação de um corpo que elas conhecem. É um espaço de elaboração simbólica, para questionar o *status quo*. Muitas vezes as diferenças são tratadas superficialmente, pelo visto nomear a diferença não é o suficiente.

Mesmo com todo o trabalho que é feito na escola e nas aulas de teatro de levar diferentes narrativas e diferentes corpos, nesses momentos bate um desespero de ser uma gota no oceano. A estrutura social é tão forte que às vezes parece que nosso trabalho é em vão. O que essas crianças criam de referência em outros lugares fora da escola é muito potente. Comentei o ocorrido com a professora regente e ela achou estranho, disse que estavam naquele momento trabalhando com a Lia de Itamaracá e que o grupo fez observações sobre sua pele e cabelo, mas apenas dizendo que era diferente.

Pensando na relação dessa situação com a pedagogia da escuta, penso que a minha reação de fazer perguntas diante dos comentários sobre o meu cabelo, criou espaço para que elas refletissem sobre seus conceitos de beleza e suas referências, que muitas vezes são construídos de maneira inconsciente. De acordo com Rinaldi (2021) o conhecimento acontece a partir do encontro com o outro e a escuta ativa permite que esse encontro aconteça de maneira dialógica, valorizando o pensamento das crianças. Pensamento que é reflexo do mundo onde ela está inserida. É necessário ressignificar o que foi naturalizado.

Nessa situação consigo enxergar a analogia da parede se fechando que diz Holloway (2013). O meu desespero e falta de esperança ao perceber como a estrutura social é forte são as paredes. Dessa maneira, preciso acreditar que todo o trabalho realizado na escola com as aulas de teatro, as histórias compartilhadas, os jogos e as brincadeiras são rachaduras feitas nessas paredes. Perceber a diferença não pode ser apenas uma constatação, precisa ser transformada em valorização.

Bell hooks quando fala de construir comunidade diz sobre descobrir o que nos conecta e nos divertir com nossas diferenças. No relato acima percebi que algumas crianças enxergam a diferença como algo ruim e não como diversidade e enriquecimento para a comunidade. É um trabalho árduo e contínuo na tentativa de romper com esses padrões que são internalizados. Não basta apresentar diferentes narrativas, mas fazer com que essas narrativas diversas sejam experiências vividas, sentidas e valorizadas pelas crianças. Não só pelas crianças, mas por toda a comunidade escolar.

Esses momentos de desconforto são importantes para o meu processo de aprendizagem enquanto professora, pesquisadora e artista. Perceber onde estão os limites das minhas ações, mas entender que esses limites dão sentido ao trabalho. Acolher essas contradições e refletir sobre elas contribui para uma prática pedagógica que pensa na transformação das estruturas, mesmo que invisíveis a olho nu.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

RESPIRA. VOCÊ VAI LIDAR COM SITUAÇÕES PROFUNDAS E COMPLEXAS, PERCEBER QUE A SUA SALA DE AULA NÃO ESTÁ DESCONECTADA DA REALIDADE É DOLOROSO. IDEALIZAMOS NOSSOS ENCONTROS ARTÍSTICOS, PENSAMOS NOS MOMENTOS BONITOS, CRIATIVOS E COLABORATIVOS, MAS O DESCONFORTO VAI FAZER PARTE DO SEU COTIDIANO. É

SEMPRE DESAFIADOR TRANSFORMAR A VIOLÊNCIA DA ESTRUTURA POLÍTICA, SOCIAL E ECONÔMICA EM AUTOCRÍTICA E RESISTÊNCIA. O CORPO DA PROFESSORA ESTÁ SEMPRE EM CENA E TALVEZ ELE SEJA JULGADO E NOMEADO, ALGUNS MAIS OUTROS MENOS. MAS FICA SEMPRE AQUELA DÚVIDA: O QUE FAZER DIANTE DO PRECONCEITO QUE APARECE NA VOZ DE UMA CRIANÇA TÃO PEQUENA? ACREDITO QUE O IMPORTANTE É NÃO DEIXAR QUE O DESCONFORTO TE PARALISE. É PRECISO TER ESPERANÇA.

i) 18 de junho de 2024 ou quando eu fui de peruca

Nesse encontro L., um menino de 4 anos, enquanto desenhava, depois de perceber que cortei o cabelo disse “A Camila hoje veio de peruca.” Ele não falou rindo, não parecia brincadeira, foi só um comentário. Resolvi citar esse exemplo, porque além de demonstrar a atenção das crianças aos detalhes e a liberdade de fazer seus comentários, ao mesmo tempo pode abrir um diálogo sobre as diferenças. Diálogo que naquele momento não foi aberto. Minha reação foi de apenas ouvir seu comentário, mas depois fiquei refletindo mais uma vez sobre os estereótipos do que é dito normal. Meu cabelo cacheado e cheio não parece real, parece peruca. A maneira com a qual L. falou não parecia deboche ou desmerecimento, mas o conteúdo da sua fala revela um estranhamento com aquilo que aos olhos dele era diferente. Poderia ter sido uma boa oportunidade para falar sobre diferenças, identidade, aparência e até padrões de beleza.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

ESSE SEGUNDO RELATO TEM MUITA RELAÇÃO COM O PRIMEIRO, MAS AQUI O FOCO NÃO É O ATAQUE, MAS O ESTRANHAMENTO DIANTE DA DIFERENÇA E É IMPORTANTE PARA VOCÊ REFLETIR QUE O COMENTÁRIO DA CRIANÇA TALVEZ NÃO SEJA UMA OFENSA, MAS UMA OPORTUNIDADE, UMA ABERTURA PARA A REFLEXÃO, MESMO QUE NO SILÊNCIO. NÃO É FÁCIL NÃO SE SENTIR OFENDIDO, AS CRIANÇAS VÃO DIZER COISAS QUE VÃO TE DESESTRUTURAR E VOCÊ NÃO VAI SABER O QUE RESPONDER. E ESTÁ TUDO BEM, NEM TODA ESCUTA PRECISA TER UMA RESPOSTA IMEDIATA. DEPOIS, PENSE COM CALMA, ELABORE E SE QUISER, VOLTE AO ASSUNTO.

j) 27 de junho de 2024 ou o dia que o bode morreu

A proposta para esse encontro foi ler o cordel ‘Bode Julião’ de Mariane Bigio contando a história de um bode de estimação que morreu e deixou muitas saudades. No

final, com auxílio de um triângulo (instrumento musical), terminamos cantando a música criada também pela autora.

É comum a escola ou os pais não acharem adequado contar histórias que falam de morte para as crianças de 5 anos. Muitas vezes é representada de maneira lúdica e poética como na letra desse cordel. Em nenhum momento aparece a palavra morte, mas sempre que termino a história mais de uma criança pergunta “o Julião morreu?” e eu digo que sim. A minha resposta é sempre seguida por vários comentários como “minha avó morreu”, “meu cachorro morreu”, “o gato do meu primo morreu” e a partir dessas falas sempre conversamos um pouco e descobrimos como cada família lida com o assunto dentro de casa. Apesar da história triste falar de saudade e de morte, a brincadeira com as palavras é divertida e a música é muito alegre. É uma proposta que sempre chama muita atenção, acredito que seja pelo tema e pela condução de maneira natural e sensível. Quando retorno na semana seguinte para a escola, nem sempre eles lembram o que foi feito na semana anterior, mas nesse dia foi curioso, todos entraram na sala cantando “ai que saudade, que saudade do meu bode Julião”, pedindo novamente a história e contando que conversaram em casa sobre a história e principalmente que o bode morre no final.

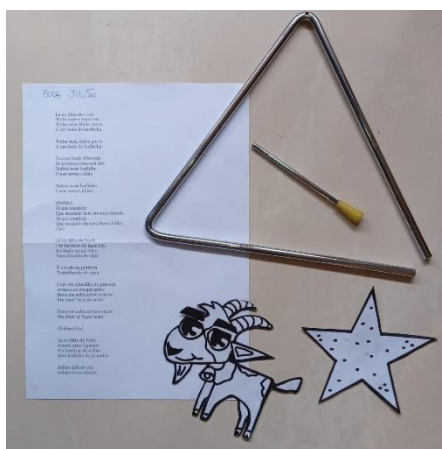
A conversa que surge depois de contar o cordel é um exemplo de pedagogia relacional. A história não foi só recebida passivamente, ela se transforma em troca afetiva e significativa. Nesses momentos surge um espaço para que as crianças expressem suas emoções, experiências e histórias familiares. Tratar o tema da morte do personagem com naturalidade e acolher os comentários das crianças demonstra uma escuta ativa, que legitima as experiências, não julga e tenta direcionar a conversa para outro tema. O compartilhamento dessas histórias cria um espaço coletivo de construção de significados sobre a morte, o luto e a saudade.

Acredito que falar sobre um tema tabu é uma forma de fissurar a norma que tenta proteger as crianças de emoções “difíceis” ou consideradas impróprias para a idade. Retornam na semana seguinte pedindo novamente a história e cantando a música demonstra que a experiência ultrapassou o espaço escolar. Levar a história para casa e abrir diálogo com as famílias cria um atravessamento e pode ser considerado fissura, já que une esses dois espaços que geralmente não se misturam ou se misturam muito pouco, abrindo caminho para novas formas de aprendizagem.

Nessa proposta o sentimento de comunidade pode ser observado a partir da vontade das crianças em compartilhar suas histórias pessoais. A história do cordel não é só sobre o bode que morreu, mas sobre as saudades e conversar sobre os sentimentos cria laços fortes de empatia e pertencimento. A escola não está isolada da sociedade, as experiências vividas ali podem ser levadas para toda comunidade (nesse caso, não escolar). O que fica mais forte para mim nesse exemplo de aula é o retorno deles juntos cantando a música em coro. Esse momento demonstra como foi significativo e me dá muita esperança de estar de fato criando comunidade com aquelas crianças.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

ACREDITO QUE PODEMOS APRENDER COM ESSE EXEMPLO A TER CORAGEM DE NÃO POUPAR AS CRIANÇAS DAS EMOÇÕES COMPLEXAS E DE COMO É IMPORTANTE ACOLHER O LUTO COMO PARTE DA VIDA E DA ARTE. ESSE ASSUNTO TAMBÉM ESTÁ PRESENTE NA CONVERSA DAS CRIANÇAS, ELAS FICAM CURIOSAS E VÃO CRIANDO SUAS PRÓPRIAS TEORIAS SOBRE A PERDA E A MORTE. GERALMENTE SUBESTIMAMOS A CAPACIDADE DE ELABORAÇÃO DAS CRIANÇAS EM RELAÇÃO A ESSE TEMA, ELAS TAMBÉM CONVIVEM COM AS LEMBRANÇAS, AUSÊNCIAS E SAUDADE. FALAR SOBRE O ASSUNTO COM POESIA E DELICADEZA É UMA FORMA DE ACOLHIMENTO, O QUE ACABA PREJUDICANDO É O SILÊNCIO QUE É IMPOSTO EM NOME DA PROTEÇÃO. PENSANDO EM CRIAR COMUNIDADE, TEM ALGO MAIS COMUM ENTRE NÓS DO QUE A FINITUDE?



k) 2 de julho de 2024 ou o dia que eu não estava a fim

Nesse encontro com as crianças de 4 e 5 anos, a proposta foi contar história de uma borboleta utilizando as mãos e tinta para criar a personagem. No final da contação faço a pintura na mão das crianças e a partir dali criamos outras histórias juntos.

Sempre entro na sala dando bom dia ou boa tarde, me sento no chão com a minha bolsa laranja e eles vão se aproximando. Alguns correm para me abraçar antes mesmo de dar bom dia, outros já querem mexer na minha bolsa para saber qual é a novidade e sempre tem aquele que está distraído com outra coisa, mas quando me vê se aproxima com curiosidade. Ouço perguntas frequentes: “o que vamos fazer hoje?”, “a gente vai brincar de que hoje?”, “o que tem na sua bolsa?”, “é história ou brincadeira?” (acho curiosa essa separação). Nesse dia eu expliquei que seria uma história e comecei a pintar a mão. Um coro alto começa a gritar “eu também quero pintar!”, “pinta a minha depois?”, “eu posso ser o primeiro?”. Digo que sim, respondendo suas perguntas, e eles esperam atentamente eu terminar a pintura e começar a história. A história começa e as interações são diversas, depende da história. Eles podem rir, chorar, gritar, dormir, brigar com o personagem, me interromper para falar sobre assuntos que não tem a ver com a história ou até mesmo levantar para fazer outra coisa, caso a história não esteja tão interessante assim. Quando termino de contar a história com o alto e sonoro ‘fim’, a confusão começa para tentar organizar quem vai ser o primeiro a ter a mão pintada. Eu nunca lembro a ordem que eles criam, então deixo para eles a responsabilidade de lembrar quem é o próximo. O primeiro com a borboleta pintada imediatamente começa a criar suas narrativas. Quando todos já estão pintados, a brincadeira já se transformou em outra coisa. Depois de brincar de fazer borboleta com as mãos e contar histórias, fomos para o jardim libertar as borboletas, ideia dada por uma criança que percebeu que as borboletas estavam presas dentro da sala. Nesse momento livre, a criação artística acontece. Inspirados pela história que foi contada, as crianças vão imitando e transformando aquilo que foi apreciado em criação. Interessante observar que a brincadeira não é linear, de repente elas começam a brincar de outras coisas (talvez para elas ainda seja a mesma), inclusive de casinha, e a borboleta pode reaparecer ou não. Fui convidada para brincar: “a Camila é a mãe!”. Geralmente é um momento que me deixa muito feliz, me sinto aceita e pertencente aquele grupo, mas estava tão cansada que recusei o jogo e continuei fazendo a borboleta com as mãos pelo jardim. Respondi: “eu? Mas eu sou a borboleta.” Naquele momento meu corpo não permitia nada além daquilo.

Em relação a escuta ativa e a construção relacional penso que a escuta acontece de diferentes maneiras: no acolhimento do início da aula, quando as crianças perguntam sobre a atividade, como elas se organizam para saber quem vai pintar as mãos primeiro e também em como elas conseguem ressignificar a história na brincadeira. Rinaldi (2021) diz da importância de entender a escuta não só como ato passivo de receber informações, mas uma postura ativa que reconhece a criança como protagonista. Permitir que elas se organizem e sigam seus caminhos na brincadeira são bons exemplos dessa postura. O processo individual inicial de contar uma história se torna colaborativo quando elas criam suas narrativas. Esse ato vai ao encontro do que Rinaldi (2021) chama de “criatividade relacional”, onde o aprendizado surge a partir do encontro entre crianças e professoras. Nessa proposta também é possível observar um outro tempo e espaço que vem da pedagogia relacional. É importante que o espaço favoreça a relação e a pesquisa da criança, libertar as borboletas no jardim é um exemplo de como o ambiente influencia a construção de significados. O jardim vira espaço de investigação e criação. O tempo alargado e não linear da brincadeira permite que a criança transite entre diferentes formas de exploração sem estrutura rígida. Na minha percepção, a pedagogia relacional não significa que vou estar disponível sempre, mas que preciso respeitar as necessidades das crianças e as minhas também. Quando percebo meu limite físico e emocional, também me coloca em relação e não como autoridade.

Aceitar o cansaço também é uma forma de fissura do ideal de professor que não se cansa nunca e está sempre disponível para tudo. Acredito que a honestidade com as crianças abre o diálogo e dá qualidade para a nossa relação. Permitir que as crianças escutem a história, mas também se apropriem dela para ressignificar, já é uma possibilidade de fissura em uma lógica tradicional, baseada em aprendizado linear e instruções rígidas. São atitudes que criam um espaço onde pode surgir liberdade e criatividade. Nesse caso, brincar já é uma fissura e um ato de liberdade, não-linear, que provoca um tempo alargado, resistindo à pressa da produtividade. Acredito que outro exemplo de fissura na estrutura hierárquica da educação é a descentralização do poder no momento em que não imponho regras fixas, mas me coloco como parte da experiência e compartilho com as crianças os processos de aprendizado. A relação fica mais democrática.

Com relação ao conceito de construção de comunidade e pertencimento, o início da aula acaba sendo um bom exemplo. Elas estão curiosas, animadas, fazem perguntas,

querem participar, demonstra um envolvimento relacional e emocional, um interesse genuíno pelo outro. Acolher as ideias das crianças dá legitimidade a elas enquanto sujeitos, é uma demonstração de respeito por suas ideias e acredito fortalecer nossa comunidade. É necessário enxergar e valorizar as experiências do outro, a partir de muito diálogo e criando um ambiente seguro para que todos possam se expressar. Um bom exemplo dessa expressão é que a história não termina quando eu digo ‘fim’, ela se transforma, vai se expandindo e as crianças vão contribuindo com suas próprias imaginações e interpretações. Quando recuso brincar de casinha, também pode ser um exemplo de autoatualização (hooks, 2017). É um conceito essencial para criar uma educação libertadora e criar comunidade não significa estar sempre disponível para as pessoas. Não brincar naquele momento não retira o meu pertencimento ao grupo, mas tem a ver com respeito as individualidades, fundamental para criar comunidades.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

O APRENDIZADO MAIS SIGNIFICATIVO DESSE ENCONTRO É A ESCUTA DE SI QUE REVELA QUE “ESTAR EM RELAÇÃO” EXIGE SABER RESPEITAR NOSSOS PRÓPRIOS LIMITES. ALÉM DE IR CONTRA O MITO DE QUE EXISTE UMA DOCÊNCIA INCANSÁVEL, MENTIRA, NÓS ESTAMOS EXAUSTAS. É POSSÍVEL QUE A SUA PRIMEIRA EXPERIÊNCIA COM AS CRIANÇAS SEJA REPLETA DE CURIOSIDADE, ANIMAÇÃO E IDEIAS. NÃO TENHO A PRETENSÃO DE APAGAR ESSA LUZ QUE NASCE COM A NOVIDADE, COM A PRIMEIRA VEZ, MAS COMPARTILHO A MINHA EXPERIÊNCIA PARA QUE DE ALGUMA MANEIRA VOCÊ CONSIGA ACONCHEGO PARA MANTER A CURIOSIDADE, A ANIMAÇÃO E AS IDEIAS, APESAR DE QUALQUER INTERFERÊNCIA. ESSE É O GRANDE DESAFIO. É TAMBÉM UM MEMORIAL DE CUIDADO, DE AMOR E DE HONESTIDADE.



l) Segundo semestre de 2024 ou o menino de dez braços

A proposta para esse encontro com as crianças de 4 anos foi criar uma história coletiva em forma de desenho. Pego uma folha grande, pode ser cartolina ou pedaço de Craft, cada um escolhe uma cor de hidrocor e juntos criamos uma história coletiva. Ela é contada toda a partir da narração deles enquanto desenhavam. Na regra estabelecida coletivamente, cada um conta um pedacinho da história e outro continua, mas só pode fazer três desenhos.

M. se desenhava com dez braços e a professora corrigiu, dizendo que ele não tinha dez e perguntou quantos braços ele tinha. Contou junto com ele a quantidade de braços do desenho e depois pediu que ele contasse os próprios braços e ele contou dez. a questão do desenho é curiosa, várias vezes as crianças me corrigem dizendo que meu personagem não tem nariz, só tem olhos. “Cadê o nariz? Por que ele não tem boca? Você vai fazer? Depois tem que fazer!”. E eu digo que não fiz de propósito para gente conseguir imaginar ou simplesmente esse personagem não tem. Quando eles estão imaginando no faz-de-conta ou ouvindo eu contar uma história, mas sem imagens mais concretas como um desenho ou um boneco, tudo parece possível, mas quando tem essas imagens as questões aparecem. Fico me perguntando se tem a ver com a fase de desenvolvimento infantil, de se reconhecer, se perceber e o que vem desse trabalho das professoras sobre a completude do rosto, dos desenhos, do que é certo, do que é real. Principalmente quando estão se desenhando, mas também observo essas correções com outros desenhos.

O exemplo de M. se desenhando com dez braços é uma oportunidade para refletir sobre a necessidade de corrigir as falas e experiências das crianças. Como se ele se desenhava com dez braços fosse alterar o seu entendimento de que ele tem apenas dois. Ter uma escuta ativa ao processo criativo da criança colabora para uma educação mais respeitosa, não estamos interessadas na interpretação correta das coisas, mas em como aquela criança está se expressando, porque ela se fez com dez braços e como está interpretando suas próprias vivências. A proposta de desenho coletivo colabora para praticar a escuta ativa, cada um contribui com a sua parte da história. É uma forma de valorizar a expressão de cada criança. Criar uma autoimagem com dez braços pode ser uma fissura sobre a normalidade, sobre como cada coisa precisa ser representada e sobre

o que é “certo”. É um desafio para sua criatividade tentar fugir da busca pelo real e de uma representação única das coisas do mundo.

Gosto muito dessa proposta porque o todo é sempre uma soma das partes. A folha no final fica colorida e é possível perceber o que foi criado por cada um, o caminho criativo que cada um percorreu. Compartilhar o espaço da folha em branco com os outros colegas fortalece o espírito de comunidade, eles precisam cooperar para que a história chegue ao fim e que todos tenham sido respeitados e ouvidos.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

PODEMOS OLHAR PARA ESSE ENCONTRO E PERCEBER QUANTAS VEZES CORRIGIMOS AS CRIANÇAS PARA QUE AJAM E PENSEM A PARTIR DA NOSSA LÓGICA. É PRECISO ESTAR ATENTA PARA DAR LIBERDADE A IMAGINAÇÃO, MESMO PARA QUEM É DAS ARTES, EXISTE UMA PRESSÃO COTIDIANA QUE COLOCA A GENTE NO LUGAR DA EDUCADORA QUE FALA O CORRETO, QUE EXPLICA O MUNDO COMO ELE É. INCLUSIVE, PODE SER UMA DIFICULDADE DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS E DA PRÓPRIA ESCOLA DE ENTENDER O PODER DO CRIATIVO E QUE NEM SEMPRE FUGIR DA REALIDADE É MOTIVO PARA DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO. ESSE É OUTRO ASSUNTO CRÍTICO QUE DARIA OUTRA DISSERTAÇÃO. O EXEMPLO DO MENINO DE DEZ BRAÇOS É LINDO, REPRESENTA UMA CRIANÇA QUE CRIA SEM PEDIR LICENÇA, QUE VAI SUPERANDO O REAL E DESAFIANDO A NORMATIZAÇÃO DAS COISAS DO MUNDO. PASSAMOS ANOS ESTUDANDO PARA ENSINAR TEATRO E REPETINDO A FRASE “NO TEATRO TUDO É POSSÍVEL”, NÃO PODEMOS CHEGAR DENTRO DA SALA DE AULA E DESACREDITAR, PERMITINDO SER ENGOLIDA PELO NORMAL. VAMOS AOS POUCOS AMPLIANDO OS LIMITES DO QUE PODE SER IMAGINADO.

m) Segundo semestre 2024 ou eu te amo mais que tudo no mundo

Nesse encontro com as crianças de 5 anos, G. disse “Camila, eu percebi uma coisa, você sempre traz histórias e brincadeiras”. Ga. muito brava com os colegas diz “Vocês sempre interrompem a história da Camila para ficar conversando com ela”. Falou brava porque queria saber como continuava a história e os amigos sempre interrompiam para fazer comentários sobre a história ou outras coisas aleatórias, novidades sobre a vida, etc. De alguma forma fiquei feliz com o comentário, porque sinto que dou espaço para eles se expressarem, contarem as novidades, os desejos e angústias. Mais do que contar uma história que foi planejada, esses momentos são preciosos para mim. O fato de entrar na sala e eles quererem conversar, me contar sobre as suas vidas, me contar um segredo no

ouvido, me faz me sentir bem, uma pessoa de confiança que é querida pelo grupo. Em muitos momentos esse afeto é mais explícito, quando acontece uma fala como “eu te amo mais que tudo no mundo”, ou simplesmente “eu te amo, Camila”, carinho na cabeça, nos braços, curiosidade sobre as pintas que tenho nos braços, beijos e abraços quando entro na sala, disputa para se sentar do meu lado e muitas vezes no meu colo.

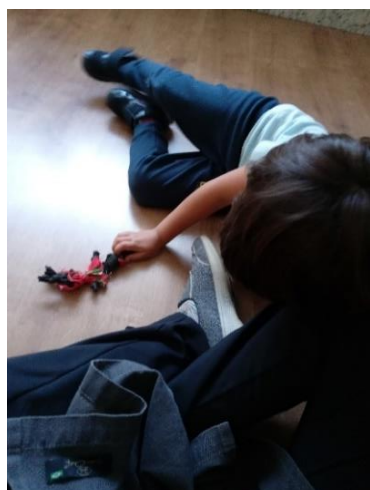
Para mim a relação professora-criança vai além da pedagogia, é um momento de acolhimento e partilha. Esse momento de contar um segredo no ouvido demonstra conexão, confiança e segurança para se expressar. Características importante para manter uma pedagogia relacional.

O comentário de Ga. sobre as interrupções das histórias demonstra uma expectativa de continuidade, um desejo pela experiência que precisa ser concluída. Talvez seja necessário dar mais espaço para as conversas antes de iniciar as histórias. Geralmente os grupos de 4 e 5 anos, pelas minhas observações, gostam de compartilhar suas experiências. O machucado no joelho, o passeio que fez ontem com a avó, o cachorro que morreu ou simplesmente querem ter um momento sozinho para falar para todo o grupo. É comum que peçam para falar e fiquem segundos pensando no que vão dizer. Esses momentos de compartilhamento podem ser vistos não só como fissuras, mas como fortalecimento de comunidade. “Eu te amo mais que tudo no mundo” e a vontade de se sentar ao meu lado ou no meu colo são ótimos exemplos de conexão emocional, liberdade de expressão, sensação de pertencimento, confiança e acolhimento.

AOS QUE ESTÃO CHEGANDO,

NESSE MOMENTO EXISTE UM EXEMPLO MAIS VISÍVEL DE VÍNCULO, ONDE UNE ALGUMAS PALAVRAS QUE FORAM TÃO REPETIDAS DURANTE TODO ESSE MEMORIAL: ESCUTA, AFETO, PERTENCIMENTO, CONFIANÇA E COMUNIDADE. É O AMOR VINDO DA PALAVRA, POR EXEMPLO, COMO PARTE DO PROCESSO PEDAGÓGICO, CRIANDO PONTES PARA O CONHECIMENTO E PILARES QUE SUSTENTAM. NÃO ACREDITO EM APRENDIZADO SEM VÍNCULO, NEM QUE SEJA O VÍNCULO CRIADO ENTRE A CRIANÇA E A PRÓPRIA COISA A SER DESCOBERTA. A PARTIR DE PEQUENOS AFETOS VAMOS CONSTRUINDO ESSES VÍNCULOS. PODE SER UM SEGREDO QUE É CONTADO NO OUVIDO, UMA GARGALHADA COMPARTILHADA, UM COLINHO PARA DESCANSAR A CABEÇA OU UM SILÊNCIO SEGUIDO DE OLHOS ATENTOS QUE

escutam. A docência na infância é uma arte da presença, é aprender a estar junto com elas no mundo com coragem, cuidado, limites e delicadeza.



Breves considerações finais: sobre minha estética como professora

A minha prática pedagógica nasce de uma relação estreita entre observação, escuta e criação coletiva. Cada escolha que faço — seja a história que conto, os objetos que trago, a maneira de conduzir uma brincadeira ou de intervir em conflitos — está pautada em um entendimento estético da educação que valoriza o encontro com o outro, a escuta ativa e o afeto. Não se trata de uma estética formal ou apenas visual, mas de uma estética relacional, em que o sentido do que é feito emerge da interação com as crianças, do diálogo e da experiência compartilhada.

Nos encontros com os grupos de 4 e 5 anos, é possível perceber que minhas escolhas sempre buscam abrir fissuras na estrutura tradicional da sala de aula (espaço rígido, hierarquia vertical, tempo linear, participação passiva dos alunos e foco em instruções ou conteúdos predefinidos). Por exemplo, ao reagir ao lobo inventado por J., não apenas participei da brincadeira, mas validei sua imaginação e promovi a participação ativa de todos, rompendo com a ideia de que o planejamento deveria ser seguido de forma rígida. Ao trazer histórias com dobraduras, tecidos ou objetos cotidianos, crio espaços que podem ser reinterpretados pelas crianças, permitindo que elas se apropriem do que foi proposto e reinventem a narrativa — um gesto estético que combina flexibilidade, respeito e criatividade. Quando escolho contar a história da boneca Abayomi em uma escola predominantemente branca (em um grupo com mais de 90 crianças, apenas 3 são negras), introduzo narrativas que ampliam o repertório cultural das crianças e questionam a homogeneidade presente no cotidiano escolar. Esse gesto não apenas promove representatividade, mas também constitui uma prática de educação antirracista, mesmo para crianças tão pequenas, ao trazer à tona experiências e identidades historicamente marginalizadas. Convida todos a refletirem sobre diversidade, empatia e pertencimento, mostrando que histórias e experiências diferentes têm lugar e valor na sala de aula.

A estética da minha prática também se manifesta na maneira como lido com conflitos, limites e expectativas. Ao mediar a disputa por bolinhas ou ouvir comentários sobre meu cabelo, procuro equilibrar empatia, escuta e estabelecimento de limites, transformando situações potencialmente negativas em oportunidades de aprendizado, reflexão e construção de comunidade. Em cada fissura vejo a possibilidade de criar experiências significativas e afetivas, onde o grupo se fortalece enquanto coletivo e cada criança reconhece sua voz.

A escolha de determinadas histórias, músicas, objetos e jogos não é aleatória. Ela é fruto de observação atenta, pesquisa e reflexão constante sobre o que desperta interesse, engajamento e senso de pertencimento, tanto em mim quanto nas crianças. Minha estética pedagógica, portanto, é dialógica: teoria e prática se encontram e se influenciam mutuamente, e os conceitos que mobilizo surgem da própria experiência em sala de aula. É nessa relação constante entre planejamento e improviso, entre orientação e liberdade, que se revela a singularidade da prática e a construção de comunidades de aprendizagem afetivas, respeitadas e inclusivas.

Este memorial procurou compreender de que maneira a aula de teatro para crianças tão pequenas pode se constituir como espaço de escuta, liberdade e criação, mesmo sendo um ambiente atravessado pelas lógicas neoliberais que influenciam nas relações escolares. Com o auxílio da documentação pedagógica e das reflexões que fui fazendo sobre as minhas experiências na sala de aula, tentei mostrar como as práticas teatrais e relacionais podem ser dispositivos de resistência, diálogo, de formação de sujeitos críticos e sensíveis. Acredito que a potência do teatro na educação infantil mora nessa dimensão relacional. Reconhecendo as crianças como coautoras dos processos pedagógicos, consigo assumir um papel de parceira das descobertas. Essas relações estabelecidas entre professora e crianças colabora não só para a expressão artística, mas para criação de vínculos afetivos que vão sustentar o processo educativo. Inspirada pelos autores e autoras fui entendendo a infância como estado de curiosidade e invenção, que a criança performa seus modos de ser e estar no mundo e com isso construindo a minha prática pedagógica. As experiências que foram relatadas demonstram que, mesmo diante da pressão do sistema neoliberal e das problemáticas de uma instituição privada, é possível construir espaços que rompem de alguma maneira com as lógicas pré-estabelecidas.

Finalizo essa pequena parte de uma pesquisa de vida acreditando que a docência pode ser um ato criativo e político, capaz de criar mundos possíveis, ainda que em uma escala microcósmica. Acredito no teatro como forma de resistência amorosa, propagando a importância e o valor do brincar, da potência do corpo curioso e na possibilidade de habitar um estado de infância mesmo depois de adulta. Uma resistência que defende o tempo de contemplar, de pausar e de se relacionar. Desejo continuar futuramente aprofundando nas pesquisas do teatro com as infâncias, talvez com mais respostas do que perguntas. Quem sabe? Pretendo seguir articulando teoria e prática, ampliando a conversa com outras professoras e pesquisadoras que estejam no mesmo barco que eu ou prestes a embarcar. Penso em possibilidades de partilha como ações formativas, rodas de conversa, alguma rede de troca entre professoras, criando pequenas comunidades de esperança e colaboração. Dessa maneira, vou contribuindo para consolidar uma pedagogia das artes cênicas comprometida com as diferentes infâncias, existindo em um espaço de encontros e relações. Quero continuar carregando água na peneira com as crianças, acreditando que nesse gesto improvável mora a beleza do nosso ofício, onde cada encontro é uma oportunidade de reinventar a vida.

Referências

- BARROS, Manoel. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BRASIL. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.
- Convenção sobre os Direitos da Criança – Unicef Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca#:~:text=Artigo%201,a%20maioridade%20seja%20alcan%C3%A7ada%20antes>. Último acesso em agosto de 2025.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, teatro e pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação*. Tradução Karen Astrid Müller e Silvana Garcia - São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FREIRE, Brenda Campos de Oliveira. *Teatro para as infâncias: uma concepção plural e contemporânea*. 144 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 50. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 69. Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- HOLLOWAY, John. *Fissurar o capitalismo*. São Paulo: Publisher, 2013.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* – 2 ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Editora Elefante, 2021a.
- hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Elefante, 2021b.
- KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MACHADO, Marina Marcondes. *A criança é performer*. Educação e Realidade, maio/agosto 2010.
- MACHADO, Marina Marcondes. *A infância como improviso. Por uma abordagem espiral no ensino de artes para crianças*. XXVII CONFAEB, 2017.
- MACHADO, Marina Marcondes. *Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância*. Currículo sem Fronteiras, v.20, n. 2, p. 348-371, 2020.

MALAGUZZI, Loris. *Your image of the child: where teaching begins*. Exchange Press, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, M.C.S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, editora vozes, 2002. p. 9-29.

NIEHUES, Mariane Rocha; COSTA, Marli de Oliveira. Concepções de infância ao longo da história. *Rev. Técnico Científica (IFSC)*, v.3, n.1, 2012.

NOGUERA, Renato. *O caráter social e histórico da infância*. Youtube, 2 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bNov1JfJ7fw&t=169s>. Último acesso em 31 de março de 2023.

NOGUERA, Renato. *Sobre uma infância impedida de dizer o que sente e pensa*. Disponível em: <https://lunetas.com.br/sobre-uma-infancia-impedida-de-dizer-o-que-sente-e-pensa/>. Último acesso em agosto de 2025.

NOGUERA, Renato e ALVES, Luciana. *Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, 2019

NOGUERA, Renato e ALVES, Luciana. *Exu, a infância e o tempo: Zonas de emergência de infância (ZEI)*. Revista Educação e Cultura contemporânea, Rio de Janeiro, v. 17, n.48, 2020.

NOLASCO, Ligia Rufine. *Infância(s) no neoliberalismo: perspectivas sobre o brincar*. 2020. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

OLIVEIRA, Maksin Barbosa. *A escola como comunidade possível*. In: *Arte na linha de frente: experiências de ensino de teatro e dança na educação básica no Rio de Janeiro*, volume II / organização Jacyan Castilho, Mona Magalhães, Paulo Melgaço da Silva Júnior – 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2023.

PENZANI, Renata. *Pedagogia da Escuta: a escola sob uma perspectiva malaguzziana*. Disponível em: <https://lunetas.com.br/pedagogia-da-escuta/>. Último acesso em agosto de 2025.

PEREIRA, Diego de Medeiros. *Drama na Educação Infantil: investigando possibilidades*. In: *Pedagogia do teatro. Prática, teoria e trajetórias de formação docente*. CONTIERO, L.; SANTOS, F.; FERNANDES, M. (org.) Natal, RN. EDUFRN, 2018.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia. Escutar, investigar e aprender*. 13ª Ed. – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: Educação e descolonização*. Rio de Janeiro, Mórula, 2021.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. *Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. Editora Artmed, 2008.